

“Spela vad du vill”

Fem musiklärares föreställningar, erfarenheter och visioner av
improvisation i den grundläggande utbildningens
musikundervisning

Pro gradu

April 2026

Alex Mäkinen

Ämnesgruppen för musikpedagogik

Sibelius-Akademien

Konstuniversitetet

Tiedekunta - Fakultet - Faculty Magisterprogrammet i musikpedagogik		
Tekijä - Författare - Author Alex Mäkinen		
Työn nimi - Arbetets titel "Spela vad du vill" Fem musiklärares föreställningar, erfarenheter och visioner av improvisation i den grundläggande utbildningens musikundervisning		
Oppiaine - Ämne - Subject Musikpedagogik		
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Pro gradu-avhandling / Jan-Erik Mansikka	Aika - Datum - Month and year 4.5.2026	Sivumäärä - Sidantal - Number of pages 59
Tiivistelmä - Referat – Abstract Målet med undersökningen är att undersöka vilka slags visioner och erfarenheter fem musiklärare har av improvisation i den grundläggande utbildningen i musik. Fokus ligger på lärarnas erfarenheter om improvisation, hur de använder sig av det samt vilka funktioner de anser att improvisation har. Teoretiska referensramen består av begreppsdefinition, teoretiska perspektiv på improvisation samt Hammerness (2006) teori om "teachers' vision". Studien är en intervjustudie med fem svenskspråkiga musiklärare i Finland som arbetar inom den grundläggande utbildningen. Materialet har samlats in genom halvstrukturerade intervjuer och analyserades med tematisk analys (Fejes & Thornberg, 2024). Resultaten visar att improvisation utgör en relativt liten del av undervisningen. Lärarna betonar främst de sociala och kreativa aspekter som tillkommer via improvisation. Tids- och utrymmesbrist begränsar möjligheten att arbeta med improvisation som ett självständigt innehåll, och det får i stället rollen som ett verktyg för att utveckla andra kunskapsområden. Lärarnas visioner präglas av en strävan efter en mångsidig, balanserad och pedagogiskt genomtänkt undervisning. Inom denna ram framhålls improvisation som ett medel för att främja social samverkan och självförtroende samt kreativitet, lekfullhet och glädje. Lärarna beskriver även ett spänningsfält mellan process och produkt i bedömningen av improvisation.		
Avainsanat - Nyckelord Improvisation, den grundläggande utbildningen, <i>Improvisation AND music education, Free improvisation, structured improvisation, Improvisation AND teaching, Teachers' vision</i>		
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information -		

Innehållsförteckning

1 Inledning	1
1.1 Tidigare forskning	3
1.2 Läroplanen	6
2 Teoretisk referensram	8
2.1 Begreppet improvisation	8
2.1.1 Melodisk, rytmisk och harmonisk improvisation	10
2.1.2 Kontextbunden improvisation	11
2.1.3 Improvisationens paradox	12
2.2 Teoretiska perspektiv	14
2.2.1 Nivåer i improvisation	15
2.2.2 Improvisation och språk	17
2.3 Pedagogens visioner	18
3 Metod	22
3.1 Forskningsfrågor	22
3.2 Informanter	23
3.3 Etiska överväganden	23
3.4 Forskarens roll	25
3.5 Analysmetod	26
4 Resultat	28
4.1 Sociala perspektiv på improvisation	28
4.1.1 Trygghet som pedagogiskt villkor	29
4.1.2 Att undervisa heterogena grupper	31
4.1.3 Gruppdynamik	34
4.2 Självförtroende genom kreativ verksamhet	37
4.2.1 Elevernas mod och kreativitet	37
4.2.2 Glädje och lekfullhet	39
4.3 Spänningsfältet mellan process och produkt	41
4.3.1 Hur bedöma improvisation?	41
5 Diskussion	44
5.1 Forskningsfråga 1: Lärarnas föreställningar, erfarenheter och visioner om improvisation	44
5.2 Forskningsfråga 2: Improvisation i praktiken	47
5.3 Forskningsfråga 3: Funktioner och syften med improvisation	49
6 Tillförlitlighet	52
Källor	53
Nätsidor	58

1 Inledning

I skolämnet musik förekommer improvisation naturligt. Man kan aldrig veta hur en sång eller ett uppträdande kommer att utfalla innan det har gjorts. Improvisation har alltid varit en naturlig del av musik, eftersom det är mänskligt att välja toner och skapa något eget (Sawyer 2007, 1-2). I improvisation får eleven utforska bland annat sin kreativitet fritt (Kratus 1991) och därför lämpar sig improvisation väl för ämnet musik. I improvisation lär sig eleven hantera osäkra stunder och lär sig även att modigt utforska olika slags möjligheter och känslor (Felsman et al. 2020). Att undervisa improvisation skapar en sorts paradox (Larsson & Georgii-Hemming 2019, 60). Strikta riktlinjer avgränsar elevens frihet, men en stor frihet är utmanande att undervisa och bedöma. Sawyer (2007) argumenterar till och med att improvisation borde stå i centrum för all musikundervisning.

I denna avhandling betyder improvisation att i realtid spela, sjunga eller på andra sätt skapa musik som inte är komponerat eller noterat innan. Det kan vara i form av spelande på instrument, sång, kroppsrytmik, rörelse eller andra former av skapande. Det finns vissa förhandsuppfattningar knutna till begreppet improvisation. En förhandsuppfattning är att improvisation endast förekommer i jazz eller blues, vilket kräver specifik kunskap om genrens stildrag, alltså "språk" (Berliner 1994, 3-6). En annan förhandsuppfattning är att yngre elever hellre improviserar än äldre elever (Larsson & Georgii-Hemming 2020, 88). Med improvisation menas alltså inte enbart jazz- eller bluesimprovisation. Det är väsentligt att ha detta i åtanke då man närmar sig improvisation inom den grundläggande utbildningen. Om man jämför improvisation med ett språk, som Azzara gör, borde alla lärare välja att inkludera improvisation så tidigt som möjligt i sin undervisning (Azzara 1993, 330-331). Vare sig man väljer att improvisera till en blues eller med kroppsrytmik förblir det väsentliga för denna avhandling att eleven lär sig att göra aktiva val på basis av omgivningen och de givna instruktionerna. Det räcker inte att eleven gör slumpmässiga rörelser som skapar ljud, utan de måste vara avsiktliga (Kratus 1991). Hur kan läraren undervisa någonting som inte är förberett tidigare? Vad väljer lärarna att göra med improvisation och varför?

Målet med studien är att undersöka fem musklärares uppfattningar och erfarenheter om undervisning i improvisation i musikundervisningen i den grundläggande utbildningen. Även vilka typer av improvisationsuppgifter lärarna använder sig av och vilka syften de ger improvisation ligger inom ramarna för denna studie. Dessa formar lärarnas visioner om improvisation (Hammerness 2006). Som i all bra läroplansplanering behöver vi återvända till en grundläggande fråga: Varför och av vilken anledning inkluderar vi improvisation i skolans musikundervisning? Med andra ord, vilka färdigheter och/eller förmågor är det vi försöker "lära ut" och av vilka skäl? (Hickey 2009, 296.)

Improvisation ingår i läroplanen för musik i den grundläggande utbildningen i Finland (utbildningsstyrelsen 2014, 142, 263-265, 312, 423-426). I läroplanen förtydligas inte begreppet improvisation mer än att läraren ska uppmuntra eleverna till improvisation inom klasserna 3-6 och inom klasserna 7-9 ska läraren handleda eleverna i improvisation (2014, 263 & 423). Detta ger lärarna en öppen spelplan både på gott och ont gällande inkludering av improvisation. Eftersom improvisation ingår i läroplanen borde alla lärare inkludera det i sin undervisning, även om de upplever sin egen kompetens begränsad.

Jag fick aldrig undervisning i improvisation inom den grundläggande utbildningen. Då jag nu funderar skulle det ha varit en givande process att få ta del av redan då. Jag har studerat en del improvisation men nästan endast på instrumentlektioner vid Sibelius Akademin och det förekommer sällan i musklärares obligatoriska studier. En ännu mindre roll får improvisations didaktik och metoder för hur man kan inkludera improvisation i sin undervisning. Tidigare studier visar att det är viktigt att inkludera improvisation i musik i den grundläggande utbildningen för att det fungerar som ett verktyg för att utveckla musikalitet, gehör, kreativitet och självmedvetenhet (Bernhard & Stringham 2016; Higgins & Mantie 2013, 38-43; Koutsoupidou 2005, 370; Biasutti 2017, 2; Norgaard 2017, 34). När man improviserar lär man sig även om social samverkan i och med att det i improvisation sker mycket icke-verbal kommunikation (Sawyer 2007, 138). I och med att denna studie är situerad inom den grundläggande utbildningen, alltså i klassrum, så kan vi utgå ifrån att

improvisation är en social händelse. Även om eleven improviserar ensam kan de andra eleverna höra vad hen gör och då blir händelsen social.

1.1 Tidigare forskning

Det har gjorts en hel del forskning från olika synvinklar inom området improvisation i den grundläggande utbildningen, varav ett flertal är systematiska litteraturöversikter om improvisation (Siljamäki & Kanellopoulos 2020; Larsson & Georgii-Hemming 2019; Chandler 2018). Jag kommer i detta kapitel att diskutera hur min undersökning står i relation till tidigare forskning om improvisation.

I Finland har improvisation varit en del av musiklärarnas utbildning sedan år 1958 (Tikkanen & Väkevä 2009). Även om musiklärare får utbildning i improvisation betyder det inte att det syns i skolmiljön. Juntunen (2011, 90) har undersökt om elever i högstadiet har improviserat på lektionerna. Juntunen fick som resultat att ungefär hälften av 1609 elever hade improviserat på lektionerna. I en undersökning om vad som görs på musiklektioner runt om i Finland, visade det sig att improvisation är en liten del av musiklärarnas vardag (Partti 2016, 5-8). 618 lärare svarade i medeltal att de inte använder improvisation eller sällan (*harvoin*). I och med dessa ser vi att få lärare använder sig av improvisation i musikundervisningen i Finland.

Keith Sawyer påstår radikalt att improvisation borde stå i musikpedagogikens centrum (2007, 1). Han argumenterar för att eleverna först borde improvisera och i ett senare skede lära sig att läsa noter. Speciellt de som inte kommer att musicera som yrke/hobby borde börja med improvisation för att få en starkare grund (2007, 1). Om man spelar musik som det är skrivet i noten förstår man inte nödvändigtvis hur musiken är uppbyggd och förståelsen kan bli på en ytlig nivå. Genom improvisation måste man lyssna noggrant och reagera på vad som händer musikaliskt och socialt i stunden. Huvudargumentet i artikeln är att en improvisations baserad läromgivning skulle vara bättre än att eleverna lär sig att läsa från noter eller lättade notsystem som läraren själv har hittat på. För sådana elever som vill bli proffsmusiker skulle en improvisationsbaserad

undervisning föra dem närmare expertis. De som inte vill bli proffsmusiker skulle det också hjälpa för att förstå hur musik fungerar och få en djupare förståelse av kreativitet (Sawyer 2007, 3-4). Detta kan förstås som ett radikalt tankesätt och man måste kritiskt tänka på vad som faktiskt är möjligt i klassen. Detta låter som ett ideal, men hur ser det ut i praktiken?

Den största orsaken till att lärare inkluderar improvisation är för att utveckla elevernas musikaliska och kreativa tänkande (Siljamäki & Kanellopoulos 2020, 120). I samma studie kom de fram till att man i början av 80-talet inom forskning om improvisation diskuterade mera om den praktiska sidan av lärande, medan det senare år har varit mer frekvent att fokusera på hur läraren känner för att lära ut ämnet. På senaste tiden har det också funnits ett fokus på hur läraren gör improvisationen meningsfull (Siljamäki & Kanellopoulos 2020, 121). En stor aspekt om varför lärare inte inkluderar improvisation är för att lärare inte känner att de har tillräcklig kunskap för att lära ut ämnet.

I Gruenhagens och Whitcombs studie från 2014 i USA framkommer att största delen av deras informanter (N = 114) har någon slags skolning om ämnet improvisation. Även om lärarna har kunskap om improvisation, presenterar studien att ungefär hälften av lärarna nästan aldrig använder sig av improvisation (Gruenhagen & Whitcomb 2014, 383-385). Det väcks en fråga om varför lärare inkluderar eller exkluderar improvisation från sin undervisning. Studien lyfter fram om läraren använder sig av riktlinjer eller om improvisationen är fri. Många lärare använder sig av riktlinjer för att det inte ska bli för mycket kaos och en känsla av att man tappar disciplinen i klassen. Lärare nämnde också att riktlinjer kan skapa trygghet för elever som inte känner sig säkra inom ämnet. (Gruenhagen & Whitcomb 2014, 388.)

Christina Larsson och Eva Georgii-Hemming (2019) har i sin litteraturöversikt framfört att flera undersökningar presenterar behovet av studier om hur lärare och elever tänker då de improviserar. Det var studier från USA och England (2019, 55). De skriver också att denna typs undersökning inte ännu har genomförts. *“No studies available are based on qualitative interviews with teachers as to their views and experiences of improvisation in general music*

education” (Larsson & Georgii-Hemming 2019, 62). Om en lärare saknar ett personligt intresse för improvisation är det troligt att hen inte heller engagerar sig i att öva detta på egen hand. Därmed kan det hända att läraren inte utvecklar de färdigheter och didaktiska verktyg som krävs för att kunna undervisa improvisation på ett meningsfullt sätt. (Koutsoupidou, 370-371.)

Koutsoupidou (2005) visar att ungefär två tredjedelar av lärarna i en undersökning (N = 67) i England använder sig av improvisation. Skälen till detta är bland annat eget intresse, krav i läroplanen samt tidigare utbildning. De vanligaste orsakerna till att lärare inte använder sig av improvisation är att det inte finns tillräckligt med tid, det kan minska disciplinen i klassrummet, de har inte själva erfarenhet eller att de anser att det inte finns några fördelar med det. Enligt studien anser endast en liten del att det är viktigt att inkludera improvisation i sin undervisning.

Varför vill lärare inkludera improvisation i den grundläggande utbildningen? En ny studie gjord av Nikolaou (2024) har forskat om kommande klasslärares tankesätt gällande inkludering av improvisation i musik. Nikolau presenterar att lärarna tyckte att improvisation var roligt och en utmanande men givande process för dem. Det stressade vissa att man måste göra val på kort tid, men de flesta tog det som en utmaning. Improvisation upplevdes som tillgängligt eftersom det inte kräver tidigare erfarenhet i musik, medan det också ansågs vara utmanande då det förutsatte koncentration och samspel med gruppen. En stor del av informanterna tyckte att det var en trevlig och inspirerande sak att öva på. Det väsentliga jag tar från Nikolaous (2024) studie är att nästan alla lärare föredrog gruppimprovisation över att ensam improvisera. Då elever i en klass ska improvisera tillsammans måste läraren beakta bland annat; vad och på vilket sätt eleverna ska improvisera, praktiskt instruerande, riktlinjer, disciplin och den egna förmågan och erfarenheten. Alla dessa nämnda faktorer påverkar lärarens förhållning till improvisation.

Christina Larsson och Eva Georgii-Hemming gjorde 2020 en kvalitativ undersökning om lärares förhållningssätt till improvisation i Sverige. Lärarna kände att det kan vara svårt att inkludera improvisation för att man måste nå

alla andra mål som läroplanen framställer. Improvisation blir alltså för dessa lärare ofta ett litet delmoment i någon aktivitet (2020, 91). Den centrala frågan är varför lärare väljer att använda sig av improvisation och det finns ibland endast uttalade motiv bakom inkluderingen (Larsson & Georgii-Hemming, 2020). Lärarens didaktiska val är väsentliga för att undervisningen ska ha betydelse för eleverna och att de får en helhetsbild av musik. Enligt lärarna är det viktigare att eleverna upplever spontana och fria stunder än att de gör en uppgift från början till slut och får ett vitsord (Larsson & Georgii-Hemming, 2020). Vikten borde läggas på att elevens egen fantasi och spontanitet utvecklas. Lärarna tycker att det är bra att inkludera improvisation, men har inte funderat på varför de vill det (2020, 92-93). Studien visar även att lärare tycker att det är värdefullt att inkludera improvisation men saknar pedagogiska verktyg för att förverkliga detta ideal.

Burnard (2002, 167) skriver att lärare tvivlar på sina egna kunskaper för att inkludera improvisation i deras undervisning. Lärarens eventuella motstånd mot och osäkerhet inför improvisation understryker behovet av att undersöka deras uppfattningar och visioner kring improvisation i musikundervisningen (Koutsoupidou, 370-371). Till följande presenteras tidigare forskning för att ge en bredare syn av ämnet inom forskningen.

1.2 Läroplanen

Jag fokuserar på musiklärare och därför kommer den grundläggande utbildningen att fungera som kontext för arbetet. *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen* (2014) är eller borde vara ett betydande verktyg för pedagoger i Finland. Den styr vad läraren behöver inneha i sin undervisning för att skapa likvärdighet i undervisningen i hela landet. I detta underkapitel kommer jag att presentera vad det står i läroplanen om improvisation. I och med att lärarna i denna avhandling jobbar i den grundläggande utbildningen är det centralt att se vad de grundar sin undervisning på.

Ordet *improvisation* nämns sammanlagt tio gånger i hela läroplanen varav nio gånger är under ämnet musik. Den sista är under teckenspråk och litteratur. Teckenspråk och litteratur är inte en obligatorisk kurs för alla och då blir musik det enda obligatoriska ämnet som innehåller termen improvisation i läroplanen. Detta är en avgörande faktor då man diskuterar vikten av improvisation i musikundervisningen. I och med att andra ämnen inte fokuserar på improvisation (i läroplanen) så är musik ett välfungerande ämne för det. Musik har i varje årskurs nämnt att improvisation borde ske i någon mån. Andra ämnen nämner termer som "experimenterande" (2014, 142) och "vara kreativ" (2014, 439).

Både på gott och ont har det lämnats öppet för läraren om hur hen praktiskt kan genomföra målen som är presenterade i läroplanen. Alla ämnen har en övergripande målsättning som sedan bryts ner i mindre delmål. Delmålen får märkningen M och ett ordningsnummer. I musik för årskurs 1-2 finns till exempel "att musicera och vara kreativ" vilket bryts till tre stycken delmål (M2, M3 och M4). (s. 142). Inom delmål 4 ska eleven få utrymme för sina egna musikaliska idéer och improvisationer. Detta mål kan alltså förverkligas på vilket sätt läraren själv vill och det finns inga exempel eller andra instruktioner. Om läraren har improviserat mycket är detta säkert en lätt uppgift att komma på, men om läraren inte har gjort det kan detta säkerligen kännas knepigt vilket vi ser i den tidigare forskningen.

2 Teoretisk referensram

I detta kapitel redogör jag för avhandlingens teoretiska referensram. Jag definierar centrala begrepp och presenterar teorier om improvisation. Avslutningsvis presenteras Karen Hammerness (2006) teori om lärarens visioner (*Teachers' vision*) som en infallsvinkel för att förstå lärarnas tankesätt om improvisation. Det är viktigt att först klargöra vad improvisation kan betyda i en utbildningskontext. I denna studie kommer jag att tala om eleven som improvisatör i och med att den grundläggande utbildningen fungerar som studiens kontext.

2.1 Begreppet improvisation

Jag diskuterar i detta kapitel olika teorier om improvisation genom att presentera vad John Kratus (1991) och Christopher Azzara (1993) har att säga om improvisationsbegreppet. John Kratus (1991) presenterar improvisation utifrån sju nivåer och klargör en misstolkning som pedagoger lätt kan göra gällande utveckling i improvisation. Azzara (1993) jämför däremot improvisation med språk.

Att improvisera musik kan tolkas på många sätt och nivåer. Det finns inte heller ett direkt svar på vad man behöver för kunskaper och färdigheter för att improvisera i musik. (Larsson & Georgii Hemming, 2020.) Det som forskare är eniga om är att kunskaperna man behöver för att improvisera är många (Pressing 1998). Det latinska ordet för improvisation är *improvisus*, alltså oförutsedd eller oförberedd (Hickey 2009). Att improvisera betyder i största allmänhet att hitta på någonting i realtid som inte är förberett (Kratus, 1991; Azzara 1993; Pressing 1998). Det väsentliga är att man inte stannar upp för att fundera, utan fortsätter och reagerar på intryck och yttre stimuli (Hickey 2009). En av de vanligaste former av improvisation i vardagen är kommunikation och dialog. I kommunikation har vi sällan förberett oss på vad vi säger och vi reagerar på vad den andra personen uttrycker.

I musik betyder improvisation att i realtid spela eller sjunga musikaliska fraser som inte är komponerade eller noterade tidigare (Hickey 2015, 427). Hickey (2015) påpekar att improvisation är en del av många musikstilar och kulturer. Som exempel lyfter han upp jazzmusik och Persisk musik med flera. Korošec, Bačilija Susić och Habe (2022) diskuterar vikten av improvisation som ett kunskapsområde av musikerskap i och med att det utvecklar många musikaliska kunskaper. Till exempel utvecklas känslomässiga uttrycksförmågan, förmågan att kunna spela på gehör och förmågan att handla självständigt i musikaliska kontexter (Azzara 1993; Higgins & Mantie 2013). Då man improviserar finns det, enligt Pressing (1998), flera element som händer samtidigt. Improvisatören måste kunna bearbeta sensorisk och perceptuell information, alltså kunna se tonerna, höra dem och processa vad som händer då de spelade en viss ton (Pressing 1998). Pressing (1998) argumenterar också för att eleven måste kunna fördela sin uppmärksamhet, ta snabba beslut, förutse vad som kommer att hända och styra sina motoriska handlingar. Improvisation är en av de mest komplexa formerna av kreativitet där eleven måste kunna handskas med många processer samtidigt. (Pressing 1998, Faber & McIntosh 2020.) Melodiska, harmoniska och rytmiska val görs samtidigt då eleven koordinerar med andra elever och i slutändan ska de tillsammans skapa en estetiskt klingande musikalisk produkt (Beaty 2015, 109). Improvisation och kreativitet är starkt länkade till varandra. Improvisation ses också som en kognitiv process som förenar kreativitet, målmedvetet handlande, sensoriskt återkoppling och social interaktion (Faber & McIntosh 2020, 1).

I en klass med många elever fördelas uppmärksamheten mellan den egna aktiviteten, andra elevers handlingar, turordningen samt vad som ska spelas och hur det förväntas låta. I improvisation sker det snabba beslut i och med att man hela tiden har friheten att till exempel hitta på något oväntat, repetera något man just gjort eller välja att vara tyst. Medan alla dessa kognitiva processer sker ska eleven även klara av att få motoriska kommandon från hjärnan till händerna. I och med att improvisation egentligen handlar om olika valmöjligheter uppstår frågan om vem som bestämmer om valen är bra. Jag argumenterar om att det egentligen är hela den sociala kontexten man befinner

sig i som avgör vad som är rätt och fel. Inte enbart att läraren bedömer om det var bra eller dåligt, utan även vad till exempel vännerna runt om tycker.

Det väsentliga och det som kombinerar de olika definitionerna är att eleven skapar någonting musikaliskt i realtid utan förberett material. Improvisation ses alltså som ett verktyg för att förbättra musikaliska kunskaper, kreativitet och sociala kunskaper (Koutsoupidou 2005). I denna avhandling definieras improvisation som målmedvetet handlande, där eleven agerar med intention snarare än att producera slumpmässigt ljud.

2.1.1 Melodisk, rytmisk och harmonisk improvisation

I forskning har improvisationens centrala delar definierats bland annat som melodisk, harmonisk, rytmisk och motivisk improvisation (Hickey 2009, 295). Då man improviserar ingår också andra musikaliska beståndsdelar såsom dynamik och artikulation (med flera) men jag har valt att hålla mig till tre huvudaspekter för att konkretisera improvisation.

Melodisk improvisation betyder att en elev kan höra en melodi i huvudet innan hen sjunger eller spelar den (Kratus 1991). Till sin grund består en melodi av rytmer och toner i olik ordning, där tonerna kan variera dess längd. Begreppet "*audiation*" betyder att en elev kan höra vad hen ska spela i förväg och sedan spela den (Kratus 1991). Jag har valt att översätta audiation till *musikalisk föreställningsförmåga*. Detta lär man sig bäst med att öva och spela mycket (Bertinetto 2020). Det finns ingen genväg till att utveckla sin musikaliska föreställningsförmåga. Melodisk improvisation skiljer sig från harmonisk och rytmisk improvisation, medan alla dessa samtidigt holistiskt håller ihop och skapar helheten.

Harmoni och rytm är mera tekniskt medan melodiska delen egentligen är mycket mer fri och kreativ. *Harmonisk improvisation* baserar sig på frågan "vilka toner kan/får jag använda för att det ska låta bra?". Läraren kan till exempel välja att eleverna ska improvisera över en ackordföljd i D-moll och väljer de första fem tonerna i D-moll skalan. Det är lättare för eleverna om läraren väljer

den harmoniska delen för dem så att de kan fokusera på melodisk och rytmisk improvisation. I och med att man eventuellt behöver en djup teoretisk förståelse för harmonisk improvisation så lämpar det sig mera för sådana som är mer erfarna inom musikteori. Rytmisk improvisation är att göra val baserat på rytmer och på vilket sätt man använder sig av pauser i musiken.

2.1.2 Kontextbunden improvisation

Då man lyssnar på en viss genre av musik kan man känna igen stilistiska drag som är anknutna till just den genren (Kratus 1991, 39). Kratus (1991, 39) använder sig av begreppet *stylistic improvisation*, jag har valt att översätta det som kontextbunden improvisation. Det betyder att eleven lyckas skapa någonting som påminner om till exempel en melodi eller rytm eller då eleven använder element som är typiska för en viss genre. Eleven kan efter en stund börja variera dessa melodier eller rytmer. Om en marimba läggs framför både ett barn och en proffsmusiker kan båda improvisera. Proffsmusikern spelar motoriskt och tekniskt komplexa melodier medan det också är estetiskt tilltalande musik (Beaty 2015, 109; Kratus 1991). Barnet kan också improvisera genom att spela slumpmässigt olika toner. Båda improviserar men frågan är vad skillnaden är. Val är förknippat med improvisation och då en musiker improviserar över en blueslåt spelar hen högst sannolikt inte med skalor från musik från Indien för det anses inte vara kulturellt sett "rätt" i den genren. Improvisatören gör val på basis av tradition och regler vilket sedan bildar en "korrekt" kontextbunden improvisation. På så sätt skiljer sig proffsmusikern och barnet som improviserar. Pedagoger måste fundera på hur mycket de vill satsa på val mellan produkt eller process. Är det viktigt att produkten är "korrekt" eller tillmäts själva processen större betydelse av lärarna?

Beroende på ålder, klass och inriktning varierar relevansen för denna fråga. Det väsentliga är att ha i tanken att improvisation inte alltid måste betyda jazz eller blues. Om läraren ger en uppgift att klappa en rytm så betyder kontextbunden improvisation att eleven hålls i takten eller varierar rytmerna. I skolkontexten kan vi tänka att det inte är en central del att eleverna improviserar med de korrekta reglerna som en genre har. Det väsentliga är att eleverna gör val och

skapar något avsiktligt. Det betyder att slumpmässigt väljande av toner inte är ändamålsenlig improvisation. Här kommer också frågan in om det överhuvudtaget gör någon skillnad om eleven aktivt tänker på vad hen spelar eller bara slumpmässigt väljer toner och rytmer som hen råkar spela. Improvisationen fungerar som verktyg för att utveckla musikaliska kunskaper men för att musikaliska kunskaper ska utvecklas bör eleven aktivt tänka på dessa. Musikaliska föreställningsförmågan förbättras inte heller om eleven enbart passivt spelar slumpmässigt (Kratus 1991). Vad är målet med improvisation? Vad vill läraren att den ska utveckla? Frågan är om det är de musikaliska kunskaperna, den sociala kompetensen eller lärprocessen som framhålls mest i utbildningen.

2.1.3 Improvisationens paradox

Det finns en paradox då det kommer till sambandet mellan orden "lära ut" och "improvisera". Hur kan man lära ut någonting som inte är förberett? Vad är det man egentligen lär ut om materialet inte får vara tidigare påhittat? Om man lär ut matematik kan man lära ut de exakta metoderna för att komma till rätt svar. Även om det finns plats för elevens egna tänkande och problemlösning är det slutligen färdigt lärda processer som eleven använder sig av, det finns inte mycket plats att göra kreativa avdrag från en viss metod. I matematik finns det dock också rätt och fel svar medan det i improvisation inte finns något rätt och fel. Fast man kan anse att någonting inte är kontextbundet sätt ändamålsenligt, är det ändå inte fel i sig, det går bara emot en viss norm.

Hickey (2009) presenterar att lärare ofta försöker skapa improvisation till en produkt som kan nås och att man kan uppnå en "korrekt" nivå. Då fungerar improvisationen som verktyg för att förbättra melodisk, harmonisk och rytmisk improvisation, men inte lika mycket för fritt och kreativt skapande. Hickey argumenterar att man inte ska lära ut improvisation på detta sätt utan istället ge eleverna mer frihet. Det är lättare att bedöma en produkt än en process och därför förstår jag varför lärare går mot denna modell. Om det finns en klar utvecklingsbana för improvisation så argumenterar Hickey alltså att det tar bort av elevens frihet och kreativitet. Hickey (s. 292) presenterar att man borde gå

från att lära till att vårda och uppmuntra elevens kreativa insats. Detta är inte en lätt uppgift för läraren och det kräver ett skifte i tankesättet.

“In order for educators to embrace the notion of truly free improvisation activities in schools, we need to change our concepts of what is ‘good’ or ‘not good’ when faced with assessing the activity.” (Hickey 2009, 295)

Dock kan man också tänka att man i musik kan lära ut verktyg och processer. I harmoniskt tänkande kan man lära sig vilka toner som passar med vilka ackord. Men i improvisation kan du ändå alltid ändra dig och använda något som är “fel” eller emot det kontextbundna ändamålsenliga och på så vis skapa något spännande, nytt och originellt. I och med att musik har så många olika delområden så finns det oändligt att ändra på. Det mest uppenbara är att ändra på rytmen och tonerna, och med dessa kan man redan skapa en hel massa olika improvisationer. Som tidigare nämnt kan vi lägga till dynamik, klangfärg, artikulation, tempo, struktur, register och tystnad för att bredda ut improvisationens möjligheter ännu mer. Volz (2005, 51) argumenterar att läraren ska ge vissa riktlinjer för att eleven ska komma i gång. Men Volz (2005) håller med Hickey (2009) i tanken om att inte ta med för många riktlinjer. Båda argumenterar alltså att för många riktlinjer avgränsar elevens kreativitet. Det är läraren själv som i sista hand väljer vad som framstår som viktigt samt vad som är poängen och målet med uppgiften.

Ett motargument är att man inte improviserar från det tomma intet utan alltid har någon referenspunkt. Man skapar alltså inte hjulet på nytt varje gång utan använder sig av samma melodisnuttar och rytmer men i annan ordning och med eventuella små variationer. Enligt Azzara (1993, 330) är improvisation att spontant spela musikalisk vokabulär som man har internaliserat. Detta betyder att eleven har hört exempel på melodier och använder sig av sin musikaliska föreställningsförmåga. Biasutti (2017, 1-2) definierar improvisation som ett kreativt utförande som händer i realtid, där musikern har som mål att hitta på originella idéer. Om vi jämför Azzara och Biasutti så märker vi att Biasutti betonar kreativiteten som kommer från musikern själv, medan Azzara vill understryka musikerns sätt att använda internaliserad vokabulär. Biasutti

förnekar ändå inte att musikern använder färdigt material utan betonar att musikern varierar idéer och på detta sätt skapar originella idéer i sin improvisation.

Till sist vill jag belysa ett problem som forskare diskuterar. Larsson och Georgii-Hemming (2019, 60) berättar att då läraren använder sig av strikta riktlinjer och ramar för improvisationen, skapar det en paradox om elevens frihet. Om läraren ska evaluera elevens improvisation på basis av om hen gjorde "rätt" så kan eleven inte helt och hållet fritt improvisera. Förutbestämda kriterier utesluter alltså elevens plats att utforska och utveckla sina egna musikaliska idéer för eleven måste göra "rätt" för att få bra vitsord. Dessa problemställningar summerar till att improvisation i skolkontexten borde fokusera mera på processen och elevens egen utveckling och inte på produkten och vitsordet. Detta skapar i sin tur en problemställning för läraren. Larsson och Georgii-Hemming (2019, 64) skriver att det inom utbildningssystemet ger mätbara mål och bedömningskriterier en allt viktigare roll för att säkerställa objektivitet och tydlighet i bedömningen. I och med att det är viktigt att kunna ge objektivt och tydligt vitsord måste läraren kunna bedöma någonting i improvisationen. Om improvisationen blir för målmedveten och strukturerad kan det ta bort den egentliga idén om frihet och kreativt skapande, vilket i sin tur kan få läraren att ifrågasätta inkludering av improvisation över huvud taget. I resultatdelen presenteras vad lärarna tänker om denna fråga (kapitel. 5).

2.2 Teoretiska perspektiv

Det finns olika teorier som kartlägger olika nivåer och skeden inom improvisation. John Kratus (1991) har en teori om improvisation där han presenterar olika nivåer i improvisation. Dessa nivåer är viktiga att ha i åtanke då man undervisar improvisation, då man som lärare funderar på var man ska börja. Det väsentliga förblir att ändå ha slutmålet i tanken i skolkontexten. Det centrala är att eleven gör aktiva val på basis av de givna instruktionerna, händelserna och omgivningen.

2.2.1 Nivåer i improvisation

Enligt Kratus (1991, 36) betyder improvisation att man avsiktligt gör rörelser för att skapa ljud i realtid. I musik kan ljuden vara ljud skapade med kroppen, sjungande eller spelande. Det väsentliga är att allt ljud som skapas är en del av helheten och man kan inte omarbete det man redan gjort. Slutligen vill Kratus diskutera att det finns skillnad med proffset och barnet som jag nämnde tidigare. Som lärare skulle man troligen använda olika slags metoder för att förklara och vägleda, men målet skulle ändå troligen förbli samma. Proffset har också en bredare kompetens inom ämnet och gör olika beslut på basis av erfarenhet och kunskap. Kratus presenterar sju stycken nivåer men jag lägger mera vikt på de första nivåerna. Kratus förklarar att man kommer till nivå 4 och uppåt först då man har improviserat mycket. I den grundläggande utbildningen har man troligen inte tillräckligt med tid för att uppnå dessa nivåer och därför lämnar jag bort dem.

Improvisatören börjar på den första nivån som benämns *exploration*, alltså utforskning. Detta förbereder eleven för de senare skeden genom att utforska ljud i en friare kontext där rytm och harmoni inte spelar någon roll. Ljuden är inte ännu länkade till den musikaliska föreställningsförmågan. Kratus argumenterar för att detta skede inte är en gruppaktivitet, utan att var och en själv får utforska. Detta kan ske till exempel med hörlurar. Eleven som utforskar börjar märka att vissa kombinationer av toner skapar trevliga helheter som jag kallar mönster. Det kan vara rytmiska eller melodiska slingor. Dessa leder till att hen börjar höra olika mönster bättre. Eleven är nu på nivå två, *process-oriented improvisation*, process-baserad improvisation. Eleven processar mönstren men kan inte ännu skapa större helheter som skulle vara spelat med till exempel stadig rytm. Detta är starkt kopplat till utforskandet för nivå två är egentligen också ännu utforskande av olika mönster. Nivå två bygger på nivå ett och det ser vi också i följande nivåerna, att nästa nivå alltid bygger på de tidigare nivåerna. I och med att dessa två första nivåer baserar sig på individen i stället för gruppen kan man tänka sig att det inte är socialt. Fast en elev improviserar ensam med hörlurar är de andra ändå i samma utrymme och kan se till exempel kroppsspråk, miner

och gester. På detta sätt kan vi tänka att improvisation i ett klassrum alltid förblir social till någon mån.

Då eleven en tid har utforskat inom nivå två kan hen börja lägga mönstren i större musikaliska helheter. Här märker vi en växling från nivå ett och två i och med att eleven börjar skapa mer förståeliga och sammanhängande helheter. Denna nivå introducerar alltså den sociala aspekten medan den också innehar element från de två förra nivåerna. Vid nivå tre kan eleven också improvisera med stadig puls och kan till exempel variera enkla melodier. Som tidigare nämnts introducerar denna nivå sociala aspekten och detta gör att eleven kan börja improvisera med andra och skapa större helheter tillsammans, nivån heter *product-oriented improvisation*, alltså produkt baserad improvisation. Kratus (s. 38) skriver att läraren i detta skede kan börja ge begränsningar och villkor inom improvisationen.

De senare nivåerna är *fluid*, *structural*, *stylistic* och *personal* improvisation. Jag har översatt dem som flytande, strukturerad, stilistisk och personlig improvisation. Eleven är på en avancerad nivå och detta kräver mycket tid att åstadkomma dessa. I den sista nivån nämner Kratus jazztrumpetisten Miles Davis som exempel. Allt improviserande kan man säga vara personligt för att man själv skapar det men på nivå sju har man skapat en egen stil och kan bryta mot reglerna eller förutsagda normerna för att skapa en egen stil.

Som tidigare nämnts kan lärarnas uppfattning om improvisation vara att det innebär jazz eller blues (Larsson & Georgii-Hemming 2020). Då hoppar läraren egentligen direkt till nivå fyra eller till och med fem. Att hoppa över fem steg i en sjugradig skala låter absurt. Kratus teori har därför en betydande roll i denna studie. Om lärare skulle tänka att improvisation skulle börja från nivå ett, såsom Kratus presenterar, skulle de säkerligen vara mera villiga att inkludera det i sin undervisning. I och med att Kratus teori är skapad 1991, märker vi att det uppstår en mångsidig diskussion mellan nyare forskning och Kratus teori. Denna teori är delvis teknisk och fokuserar mest på det konkreta i improvisationen genom olika nivåer. Jag tänker ändå att eleven också kan vara mellan två improvisationsnivåer. Det väsentliga i denna avhandling är ändå att

improvisation är att göra avsiktliga val på basis av förutsagda regler. Denna teori ger mer tankesätt om hur improvisation kan tolkas och ger verktyg för att diskutera på vilken nivå lärarna rör sig.

2.2.2 Improvisation och språk

I detta kapitel diskuterar jag Azzaras (1993) forskning om improvisation och hur det utvecklar elevernas musikaliska kunskaper. Azzara jämför improvisation med hur det talade språket fungerar. Azzaras huvudargument är att det är väsentligt att utmana eleverna till improvisation för att förbättra deras musikaliska tankesätt genom att jämföra improvisation med det talade språket (s. 331).

Då vi diskuterar med någon skapar vi själva meningar och tankar i relation till den andras påståenden. Vi är i växelverkan med omgivningen och interagerar med den i realtid (Azzara 1993). I en vardaglig diskussion har man sällan förberett sig på vad man ska säga och det man säger formas i stunden. I ett språk har vi ord som bildar meningar och i musik har vi toner som bildar melodier. Då man har lyssnat och talat mycket kan man lära sig nya ord, meningar, uttryck och idiom. Man kan även ändra på ordföljd, skriva dikter och göra rim. Allt detta korrelerar till musiken. Då man har lyssnat och spelat mycket musik kan man börja imitera andras musikaliska idéer. Man kan även hitta på sina egna melodier och ändra på tonernas ordföljd, alltså ordning. Det väsentliga är att man i ett språk formar tankar som är relevanta till diskussionen och det är målet med improvisation, att man kan skapa musikaliskt passande melodier till en helhet. (Azzara 1993.)

Azzara (1993) definierar improvisation som en manifestation av en musikalisk idé eller tanke. Han fortsätter med att improvisation betyder att en individ har assimilerat musikalisk vokabulär och kan förstå samt använda musikaliska idéer för att uttrycka sig kreativt. Detta är kognitivt avancerat tänkande, vilket Azzara (1993, 331) benämner *higher-order thinking*. Om man vill förstå musik ska man också tänka musikaliskt. En central tanke är att eleverna i och med improvisation lär sig att mentalt förstå, hantera och skapa musik som ett språk. I

exemplet ovan om den vardagliga diskussionen ser vi att eleven i musiken måste kunna hantera det som kommer emot och sedan "säga" något meningsfullt. Detta betyder också att eleven måste vara närvarande och att säga slumpmässiga ord i en diskussion skulle framstå som väldigt konstigt.

"Asking students to improvise as a part of instrumental music instruction would reasonably increase a student's ability to manipulate mentally the structures of music with purpose and meaning", (Azzara 1993, 330). Detta är ett välformulerat uttryck av Azzara där han skriver om hur improvisation hjälper eleven att mentalt strukturera musiken.

En väsentlig tanke är att vi inte sätter ett barn in i ett rum de första tre åren för att öva på ord och meningar innan de kan börja kommunicera med sina medmänniskor i omgivningen. Föräldrarna är egentligen hela tiden i växelverkan med barnet och de försöker till och med lära sig språket som barnet använder innan hen har lärt sig tala ordentligt. Barnet kanske hittar på egna ord för saker och föräldrarna kan korrigera barnet och då lär hen språket. Barnet är med i omgivningen där hen får exempel av språket och lär sig därför snabbt. Likaså borde barn vara i en musikalisk omgivning där de får improvisera och lyssna på musikaliska diskussioner. Att tala är svårt och barn kan inte göra det genast, men i och med att de övar mycket lär de sig. Likaså kan improvisation kännas tungt att inkludera i undervisningen, men forskning (Beaty 2015, Pressing 1998, Azzara 1993; Chandler 2018, 1) tyder på att lärare borde inkludera det i sin undervisning så tidigt som möjligt. Azzaras (1993) undersökning ger även andra insikter om improvisation. Han presenterar att elever lär sig att läsa noter bättre om de har improviserat en del. Improvisation fungerar alltså som verktyg för att förstå och hantera musikaliska helheter.

2.3 Pedagogens visioner

Vision står i centrum då lärarnas utsagor analyseras. Det är ett väsentligt delområde att diskutera då det gäller vad som inkluderas eller exkluderas i lektioner. Karen Hammerness (2006) analyserar djupgående olika lärares visioner i sin bok "Seeing Through Teachers' Eyes". Då en pedagog undervisar i

en klass har hen en vision för hur det ska se ut i praktiken, vad hen lär ut och vad eleverna gör (Hammernes 2006, 1). Pedagoger har en vision även om den inte skulle vara sagd konkret och visionen fungerar som drivkraft för vad som görs. Då det gäller att inkludera improvisation är det viktigt att fundera på vilken vision läraren har. Finns improvisation inbakat i pedagogens vision för undervisningen? Vad påverkar lärarens vision?

Begreppet *vision* inom pedagogik syftar på lärarens personliga föreställningar, förhoppningar och målsättningar för undervisningsmiljön (Hammerness, 2006, s. 1). Visionen formas bland annat genom aktiviteter, uppgifter, diskussioner och elevernas arbete, men också genom klassrummets utformning, skolans organisation och professionella nätverk. Tillsammans utgör dessa faktorer det som benämns *teachers' visions*. Visionen lägger grunden för hur läraren känner om undervisningen, skolan och eleverna. Visionen påverkar också lärarens val och motivation. När lärarens vision uppfylls och upplevs som fungerande kan det bidra till ökad motivation och en känsla av framgång. Om pedagogen däremot märker att visionen är långt ifrån vad som sker i realiteten, kan det leda till frustration och tvivel på den egna rollen, skolan och eleverna (Hammerness, 2006, 2).

Pedagoger bör hela tiden spegla och analysera sin praktik för att identifiera vad som främjar lärande och vad som behöver utvecklas. Vision handlar inte enbart om att fundera om framtiden och tänka på vad man kan göra, utan har sitt fotfäste i det förflutna (Hammerness 2006, 3-5). Hur pedagoger förstår och analyserar sitt förflutna har stor påverkan på hur de visionerar sin framtid. Hammerness (2006, 3) skriver att Churchill har kommenterat "*The farther back you can look, the farther forward you are likely to see*" och förklarar vikten om att förstå sambanden mellan nutid, framtid och det förflutna.

Vision är inte enbart positivt. Hammerness (2006, 3-4) ger som exempel den berömda romanen Don Quijote och kopplar det till vision. Don Quijotes vision om att bli riddare tar sig för långt och han kämpar till slut mot väderkvarnar för han tror att de är jättar. Om pedagoger har för ambitiösa och starka visioner som sedan blir nedslagna av realiteten, kan det leda till besvikelse och

förtvivlan. I värsta fall leder det till att läraren vill sluta undervisa helt och hållet. (2006, 4).

Det komplicerade i vision är att hitta balans mellan ämnets innehåll och elevernas behov (Hammerness 2006, 5). Å ena sidan vill pedagogerna lära ut någonting som de själva brinner för, å andra sidan måste de ta i beaktande elevernas behov och kunskaper. Hammerness (2006, 6) berättar om en informant som hade funderat mycket på hur eleverna skulle arbeta, medan hon inte hade funderat lika mycket på hur ämnet skulle läras ut. Ett annat exempel är då läraren vill att eleverna fritt improviserar i en uppvärmningsuppgift men glömmer att ge verktyg och exempel för hur eleverna kan tackla denna uppgift. Om eleverna inte verkar så taggade på att improvisera kan detta fungera som en omotiverande faktor och läraren måste eventuellt ändra sin plan. (Hammerness 2006, 5-6.)

Hammerness (2006, 7) använder ett välfungerande uttryck "*Bridging the gap between vision and practice*". Läraren har som uppgift att föra vision och praktik närmare varandra. Den grundläggande utbildningen kan framstå som en utmanande kontext att undervisa i. För många kan detta ge upphov till en realitetschock under det första året (2006, 7). Även om det är utmanande kan lärare ändå hållas motiverade i och med att de har förmågan att föra sin vision närmare praktiken. Att kunna tolka det som händer i nutid och ändra sin vision för att lämpa sig för framtiden är väsentligt. Då kan pedagogen hålla sin vision men tillämpa den så att den passar praktiska görandet. För att återknyta till en tidigare poäng: när visionen förverkligas känner sig läraren ofta motiverad och framgångsrik (Hammerness 2006, 8). Problem uppstår då visionen enbart känns som en ouppnåelig dröm. Då finns det stora risker för att läraren vill byta omgivning, skola eller till och med yrke. Då måste läraren fundera på om visionen är realistisk och eventuellt ändra sin vision för både studeranden och ämnet för att hållas motiverad (Hammerness 2006, 14).

I Finland spelar läroplanen en roll i vad läraren måste göra på lektionen. I och med att läroplanen styr innehållet till en viss grad, kan det vara att innehållet inte direkt möter lärarens vision. Dock har läroplanen öppna formuleringar och

lämnar utrymme för pedagogen att göra val. Detta har även forskats i Finland och Norden. Ferm Thorgersen, Johansen och Juntunen (2016) presenterar att musikinstitutioner saknar uttalade visioner om god pedagogik och musiklärare känner att läroplanen inte stödjer någon tydlig vision. Detta skapar ett utrymme där lärarna själva skapar sina visioner.

3 Metod

I detta kapitel redogör jag för vilka metoder jag använde samt hur jag genomförde studien. Syftet med denna undersökning är att få en djupare insikt i vilka typer av visioner musiklärare har samt hur de använder sig av improvisation i den grundläggande utbildningen. Därför har jag formulerat forskningsfrågorna på följande sätt.

3.1 Forskningsfrågor

1. Vilken uppfattning och erfarenhet har lärare av att undervisa improvisation i musikundervisningen i den grundläggande utbildningen?
2. Hur använder lärare improvisationsbaserade uppgifter i musikundervisningen?
3. Vilka syften och funktioner tillskriver lärare improvisation i musikundervisningen?

I denna studie använder jag mig av halvstrukturerade intervjuer. En halvstrukturerad intervju kännetecknas av färdiga frågor som forskaren har men en öppenhet att utforska frågor och ämnen som uppkommer naturligt under intervjusituationen (Kvale 2014). Den kvalitativa forskningsintervjun försöker förstå världen från undersökningspersonernas synvinkel och därmed skapa förståelse ur deras erfarenheter (Kvale 2014).

Kvale (2014, 144-145) presenterar sju stadier för att skapa en intervjuundersökning. Man börjar med att *tematisera*, alltså formulera undersökningens syfte. Det är väsentligt att man vet varför och vad man gör innan man i praktiken börjar med intervjuerna. Efter tematiseringen kommer *planeringen* av intervjuerna. Man ska förbereda *Intervjuernas* material inför *analys* genom att göra en *utskrift*. Till sist kommer *verifiering* och *rapportering*. Validitet, reliabilitet och generaliserbarhet ska fastställas inför resultatkapitlet. Kvale (2014, 144) skriver även att forskaren bör kunna ge goda skäl till val av viss metod. Kvale diskuterar att överväga metodval och inte bara välja intervjuer för att man gillar att diskutera eller för att man inte gillar statistik. "Vi bör alltså

vara *för* intervjuer när ämnet är olika aspekter av mänsklig erfarenhet” (Kvale 2014, 142). Ämnet bestämmer metoden och jag väljer halvstrukturerade intervjuer i och med att jag försöker förstå intervjupersonernas synvinklar, erfarenheter och uppfattningar om ämnet improvisation.

3.2 Informanter

Informanterna i denna studie är lärare som arbetar inom den grundläggande utbildningen. Alla är svenskspråkiga och jobbar i Finland. Jag känner vissa av lärarna från tidigare och frågade om de kände till flera lärare. Jag fick svar och tog vidare kontakt. Jag sökte även upp olika skolors nätsidor och hittade personalens kontaktuppgifter, varefter jag kontaktade sammanlagt 10 lärare. Jag kontaktade lärare runt om i Finland, inte enbart lärare från huvudstadsregionen. Fem var intresserade och de blev informanterna för denna avhandling. Till mina kriterier hörde inte att jag kände alla lärare från tidigare eller att de var helt obekanta för mig. I förfrågan som lärarna fick nämnde jag att det kan berika diskussionen om de har någon erfarenhet av att inkludera improvisation i sin undervisning. Jag fick en del svar där det visade sig vara ett mera negativt tankesätt gällande inkludering av improvisation än jag trodde. Detta var en intressant startpunkt för intervjuerna. Alla informanter är behöriga musiklärare som arbetar inom den grundläggande utbildningen. Samtliga hade minst fem års erfarenhet av musikundervisning och flera hade längre erfarenhet. Lärarna har fått pseudonymer och de presenteras som Anna, Julia, Maria, Patrick och Erik. Titlarna informant, lärare och pedagog används synonymt som benämning för informanterna för att undvika upprepning.

3.3 Etiska överväganden

I början av en undersökning bör forskaren fundera på etiska frågor för att göra undersökningen enligt etiska principer som forskningsetiska delegationen har publicerat (TENK 2023). Det finns allmänna riktlinjer för hur en undersökning ska göras etiskt korrekt (TENK 2023). Kvalitativa forskningar och speciellt intervjuer är genomsyrade av fyra stycken etiska frågor: samtycke, konfidentialitet, konsekvenser och forskarens roll (Kvale 2014, 98 & 105). Det

finns dessutom en asymmetrisk maktrelation mellan intervjuare och informant (Kvale 2014, 51-52 & 113). Dessa används som ram för att etiskt granska detta arbete.

Bakom all information som inte är producerad från intervjuerna finns det källor och är korrekt hänvisade till med årtal, sidnummer och länk i källorna. Det är grundläggande att inte använda sig av fabricering, förvrängning eller plagiering. Det finns även andra försummelser av god vetenskaplig praxis, vilka kan uppkomma vid planeringen, genomförandet eller analysen med flera. (TENK 2023, 17-18). Jag försöker tydligt hänvisa hur jag har genomfört analysen och hur jag kom till mina slutsatser. I och med att undersökningen ska vara så transparent som möjligt diskuterar jag även användning av artificiell intelligens.

Informanterna blev informerade om syftet med undersökningen, och det var frivilligt att delta i undersökningen (Kvale 2014, 107). I och med att undersökningen inte inkluderar minderåriga är samtycket ensidigt och måste enbart frågas av informanterna själva. Jag skrev i första kontakten om vad ämnet är och skickade även intervjufrågorna på förhand om de skulle ha velat bekanta sig med dem. I och med att jag kände en del av informanterna från tidigare kan det göra det svårare för dem att tacka nej till deltagande. De kanske känner att de inte vill rubba samarbetet vi har gjort tidigare. De kan också känna att de vill delta för att det är svårt att hitta svenskspråkiga informanter med erfarenhet.

Från min undersökning ska man inte kunna identifiera vilka informanterna är. Informanterna får pseudonymer Anna, Maria, Julia, Erik och Patrick. Det är centralt att jag nämner detta för informanterna i förväg. Jag nämner inte skolor eller annan information som kan hänföras till läraren. Därför berättar jag inte om lärarnas bakgrund. Det finns en hel del lärare i Finland men de som talar svenska är sist och slutligen få. Vissa av lärarna kände jag från tidigare och visste att de hade lång erfarenhet, därför kontaktade jag dem först. Öppenhet och intimitet är något som genomsyrar intervjuer och informanterna kan säga saker som de senare ångrar (Kvale 2014, 110; TENK 2024, 11). Detta måste man vara noggrann med i ämnen som är personliga. Informanternas

användning av improvisation är dels personligt för det är deras pedagogiska tillvägagångssätt och man kan tolka att det är "bättre" eller "sämre" om man använder sig av vissa metoder i sin undervisning. Det diskuteras pedagogernas erfarenheter och uppfattning om improvisation, vilket i sig är personligt men ändå allmänna tankar om ämnet. Jag vågar påstå att detta ämne inte är så personligt att det skulle uppstå problem. Men detta utesluter inte en känslighet när det gäller frågorna (Kvale 2014, 110). Jag genomförde intervjuerna i fysiska möten och bandade in dem med en inspelare och min telefon. Intervjuerna tog ungefär en timme var. Dessa ljudspår som producerades raderas senast ett halvt år efter att arbetet är inlämnat.

"Risken för att en undersökningssperson lider skada ska vara så liten som möjligt" (Kvale 2014, 110).

För att göra arbetet mera transparent diskuterar jag användningen av artificiell intelligens. Jag har i denna undersökning använt mig av artificiell intelligens (härefter hänvisat med namnet AI). I början bollade jag tankar med textbaserad AI för att få tankarna igång om ämnet. Jag hittade själv på ämnet på basis av tidigare forskning, min kandidatavhandling och mina erfarenheter. Det är grundläggande att veta att AI använder sig av data som är matad till den, den skapar inte ny information. AI tänker alltså inte i nya tankebanor och kan inte fantisera om hur det eventuellt skulle kunna vara. Därför är det väsentligt att själv göra beslut om ämnet och infallsvinkeln. Jag använde mig av textbaserad AI för att granska språkfrågor, språkstrukturer och synonymer för att få texten mer löpande. Jag granskade språket till exempel genom att AI gav exempel på hur vetenskaplig text ser ut och vilka slags ord jag ska undvika att använda. Jag har använt AI för att få inspiration till olika slags rubriker i arbetet. Jag använde även konstuniversitetets AI sökmotor "Keenious" för att söka artiklar. Jag har inte använt AI för att skapa text till arbetet.

3.4 Forskarens roll

Kvaliteten på forskningen avgörs av forskarens tillvägagångssätt och etiska beslut (Kvale 2014, 111). Resultaten som publiceras ska vara korrekta och så

representativa som möjligt (TENK 2023, 11). Det är väsentligt att kontrollera och validera informationen och processerna för att göra forskningen transparent. Den asymmetriska maktrelationen är också central här i och med att jag känner vissa av informanterna från tidigare. En intervju är inget öppet vardagligt samtal utan är en enkelriktad dialog som dessutom kan vara manipulativ. Kvale (2014, 52) skriver så här:

“Som en reaktion på intervjuarens dominans kommer vissa undersökningspersoner att undanhålla information eller tala runt ämnet, och somliga kan börja ifrågasätta forskaren..”

3.5 Analysmetod

I denna avhandling använder jag mig av en tematisk analysmetod för att analysera det insamlade data som producerades genom intervjuer. Detta innebär att jag beaktar min roll som tänkande, tolkande verktyg och filter under analysprocessen (Fejes & Thornberg 2024, 39). Detta är en kvalitativ undersökning i och med att jag undersöker lärares uppfattning och erfarenheter. Det väsentliga i tematisk analys är teman som konstrueras. Tolkning är en central del av analysen vilket innebär att jag som forskare utifrån mitt kunskapsfilter “ser mönster” i datamaterialet som både informanterna och jag har genererat i samband med intervjuerna (Fejes & Thornberg 2024, 42). Fejes och Thornberg (2024) delar in analysen i sju steg. Först ska man lära känna sitt datamaterial varefter man genererar initiala koder. Efter detta ska man identifiera subteman och granska tentativa teman. Att skapa en tematisk karta hjälper i nästa steg så att man kan definiera och namnge teman. Då man har analyserat sitt material så kan man skriva samman resultatet.

Analyserandet av materialet inleddes med att transkribera alla intervjuer för hand. Totalt 56 sidor transkriberat material skapades från intervjuerna. I detta skede använde jag inte artificiell intelligens utan transkriberade intervjuerna för hand. Jag transkriberade inte vartenda ljud, utan enbart huvudinnehållet i vad informanterna sade. I vissa citat finns “...” det betyder att informanten till

exempel funderade med utfyllnadsord och jag tog bort dessa för att göra texten lättare att läsa.

Efter det färgkodade jag informanternas utsagor som tangerade forskningsfrågorna. Olika forskningsfrågor fick olika färger. Jag försökte i detta tillfälle vara öppen för att inte tolka själv allt för mycket utan bara granska vad som fanns i materialet. Efter att jag färgkodade intervjuernas svar, lade jag utsagorna enligt forskningsfrågorna i tabeller. Tabellerna är bifogade för att vara mer transparent för läsaren. Jag kategoriserade utsagorna i subteman och hittade större teman via dessa mönster. Informanterna hade ibland liknande tankar och då valde jag endast ett citat som enligt mig på bästa sätt beskrev situationer eller temat. Dessa teman blev sedan resultatdelens uppbyggnad och i diskussionsdelen analyserade jag dessa svar i relation till tidigare forskning, teoretiska referensramen och forskningsfrågorna.

4 Resultat

I detta kapitel presenteras undersökningens resultat i relation till forskningsfrågorna. Jag presenterar hurdana föreställningar, erfarenheter och visioner lärarna har om improvisation inom den grundläggande utbildningen, varefter jag redogör för vilka syften och funktioner lärare anser att improvisation har. Forskningsfrågorna har jag brutit ner i teman som även har subteman. De teman som identifierats i denna avhandling är Sociala perspektiv på improvisation (4.1), självförtroende genom kreativ verksamhet (4.2) samt spänningsfältet mellan process och produkt (4.3). Genom dessa teman struktureras lärarnas föreställningar, erfarenheter och visioner om improvisation. Vi kan förstå hur lärarna i praktiken använder sig av improvisation och vilka syften de tillskriver dem. I nedanstående figur framkommer resultatredovisningens teman och subteman.

Huvudtema	4.1 Sociala perspektiv på improvisation	4.2 Självförtroende genom kreativ verksamhet	4.3 Spänningsfältet mellan process och produkt
Subtema	4.1.1 Trygghet som pedagogiskt villkor 4.1.2 Att undervisa heterogena grupper 4.1.3 Gruppdynamik	4.2.1 Elevernas mod och kreativitet 4.2.2 Glädje och lekfullhet	4.3.1 Hur bedöma improvisation?

4.1 Sociala perspektiv på improvisation

I en klass finns det olika behov bland eleverna. Innan man börjar improvisera framstår det som centralt att skapa ett tryggt utrymme. Lärarna betonar att trygghet utgör ett pedagogiskt villkor för improvisation. Det är därför väsentligt att reflektera kring hur man styr en grupp, särskilt med hänsyn till den stora variationen i elevers förutsättningar och lärstilar. Gruppdynamiken bidrar i sin tur till att skapa trygghet och kan därigenom främja lärandemöjligheter.

4.1.1 Trygghet som pedagogiskt villkor

Lärarna beskriver att pedagogen har ett stort ansvar i att skapa en trygghet i klassrummet, särskilt eftersom läraren har auktoriteten att styra undervisningens ramar. Ett återkommande mönster i materialet är att lärarna anser att trygghet börjar från att känna sin grupp väl. Informanterna menar att tryggheten kommer från att läraren kan anpassa sina pedagogiska riktlinjer efter elevernas behov. Informanterna nämner att tidsbrist blir en utmaning för att skapa ett pedagogiskt lugnt utrymme med trygg atmosfär. Erik betonar att skapa en bra "vi" anda.

Du måste jobba med gruppdynamiken, men det är svårt om du har en klass 45 minuter i veckan. Ta bort 5 minuter i början och i slutet, du har kanske en halv timme [...] Du hinner inte lära känna dem så bra [...] Du måste först jobba med att de blir den där "vi" andan. (Erik)

Begreppen atmosfär och trygghet förekom upprepade gånger i intervjuerna, och ansvaret att skapa dessa tillskriver lärarna sig själva. Atmosfären kan ses som hur eleven känner att komma till lektionen och hur det är att vara med de andra eleverna. Trygghet kan i sin tur ses som lärarens pedagogiska sätt att styra i klassen. Genomgående i intervjuerna framkommer att först våga testa utan att vara rädd för misslyckanden. Detta tyder på att skapandet av en trevlig atmosfär är grundläggande innan man börjar improvisera. Flera lärare betonar vikten av lärarens närvaro, både musikaliskt och socialt. De lyfter fram att läraren behöver observera elevernas kroppsspråk och känslomässiga reaktioner för att vara ett steg före och förebygga osäkerheten inför uppgiften.

Man måste skapa en sådan atmosfär där man vågar göra fel [...] Jag insåg i något skede att det här är redan en hög tröskel för "alla hör vad jag gör". Ibland kan vi alla göra en grej, säg en takt på fyra. Sen ska alla göra något helt själv, så det blir egentligen lite kaos, men man måste först våga släppa fram det där att man vågar göra saker. (Maria)

Maria tänker att det är viktigt att inte sätta eleverna i rampljuset direkt. Julia tänker allmänt att läraren har rollen att skapa trygghet i klassen.

*Men jag tänkte allmänt på tryggheten i gruppen, allmänt att det finns i gruppen men att man kan som lärare förmedla den där tryggheten och inte sätta press på i onödan. Just igen, jag kommer tillbaka till det hela tiden, men för att man ska våga ta det där steget och våga vara med.
(Julia)*

Tillsammans ger lärarna en bild av att en grundpelare i improvisation är att skapa trygghet där eleverna känner sig fria i att skapa utan att den sociala kontexten står i vägen för detta mål. Den sociala kontexten kan hindra eleven från att uppnå ett läge där kreativiteten och fantasin kan flöda. Materialet visar att lärarna lägger vikt på gruppdynamiken, uppgiftens karaktär och hur läraren leder undervisningen. Vad och vem eleverna hör och ser är en del av den sociala delen av improvisation. Improviserar alla samtidigt eller en i taget? Enligt informanterna kan gemensam improvisation där alla deltar samtidigt minska social växelverkan vilket kan främja elevernas mod, men ljudnivån kan bli problematisk. Lärarna har hanterat detta genom att ibland använda sig av rörelseimprovisation som alla kan göra samtidigt. Lärarna beskriver utifrån detta problem ofta en progression där eleverna inledningsvis improviserar individuellt samtidigt, varefter de även kan improvisera i grupper där den sociala växelverkan ökar. Som tidigare nämnt uppger flera personer att de uppskattar improvisation i grupp, eftersom det skapar en känsla av trygghet och minskar upplevelsen av ensamhet (Nikolaou 2024, 474). Trygghet framställs både som något som kan finnas naturligt i en grupp och något som läraren aktivt behöver tänka på och skapa. Lärarnas utsagor visar att elevernas tidigare erfarenheter, gruppdynamiken och olika pedagogiska verktyg kan påverka och skapa en meningsfull miljö för improvisation.

Till tryggheten hör också uppgiftens nivå. Lärarnas tankar om trygghet har sin grund i uppgiftens nivå som Kratus (1991) presenterade. Att inleda improvisationsarbete med enkla uppgifter där alla upplever att de lyckas anses vara en förutsättning för fortsatt motivation och engagemang gentemot

improvisation, medan misslyckanden kan försvåra elevernas förhållningssätt till aktiviteten i sin helhet. Som fortsättning på tryggheten och atmosfären indikerar informanterna att lärarens tankesätt och reaktioner till elevernas aktivitet är väsentligt för att förebygga dessa aspekter. Att berömma eleverna då de deltar med minsta insats anser lärarna vara viktigt för att aktivera elevernas delaktighet och motivation. Det som pedagogen anser vara lätt kan visa sig utmanande för eleven, inte enbart musikaliskt utan också socialt. Överlag uppfattas improvisation som en mångsidig social verksamhet där elevernas tänkande och kreativitet stimuleras ur flera perspektiv. Det är avgörande att känna sina elever för att veta vilka introducerande uppgifter som behövs. Lärarna vill förmedla att improvisation inte är oöverkomligt utmanande, utan att det kan vara något givande och enkelt. Maria betonar vikten i att känna eleverna för att veta vilken nivå av improvisation man kan göra.

Att rekognosera var dom är [eleverna] socialt som grupp, vad vågar dom testa? Och var är dom och vad är nästa steg att ta vidare? Vad klarar de av? Jag vågar ta ett steg lite till och så att de inte blir att hoppa över 10 meters gapet. Om du inte klarar det så är ravinen där. För vissa kan det kännas så då eleverna måste improvisera för hela klassen (Maria)

Maria fortsätter och förklarar hur läraren kan skapa ett tryggt utrymme.

Att man applåderar det att "du våga", fast de far helt åt skogen. Vi applåderar det att "hej, du våga testa". Det är ett sätt [att skapa en trevlig atmosfär]. (Maria)

Lärarnas utsagor tyder på att olika åldrar behöver olika mycket stöd, gränser och vägledning. Sammanfattningsvis visar materialet att lärarens aktiva närvaro, proaktiva styrning och anpassning av uppgifter är centrala för att skapa en trygg miljö där eleverna vågar utforska och improvisera.

4.1.2 Att undervisa heterogena grupper

Enligt lärarna är gruppstorlekarna större i dagens läge och därför kan det vara utmanande att skapa pedagogiskt genomtänkta ramar som stöder eleverna

enskilt. Improvisation är personligt och alla har ett eget förhållande till det. Heterogena grupper är svåra att styra för olika elever har olika behov. Improvisation lämpar sig inte särskilt väl för arbete i grupp. En informant jämför detta med jazz big band. Även om jazz till sin grund är improviserad musik, så är nästan allting för ett big band utskrivet i noter. Det finns delmoment eller solon som kan vara improviserade, men helheten är ändå uttänkt och utskriven i noter. Då alltför många börjar improvisera samtidigt blir det svårare att samspela och det kräver mera kunskap om musikaliska kontexten och det gemensamma målet. Eva Siljamäki (2022) har forskat om improvisation i körsammanhang och menar att det fungerar väl även med ett stort antal deltagare. Liksom informanterna i denna undersökning betonar hon också ett tryggt socialt utrymme där deltagarna vågar testa och misslyckas. Sociala samspelet bygger enligt Anttila (2022) på social interaktion och acceptans samt respons från medmänniskorna.

Erik berättar om improvisation genom att diskutera ett simhallsbesök med skolan. Improvisation kan kännas främmande och osäkert, liksom att simma eller hoppa från hopptorn. Han menar att ingen går och hoppar från fem meter direkt, utan börjar först med att försäkra att man faktiskt kan simma. Därför kan det kännas svårt för eleverna att börja improvisera, om uppgiften känns som femmans hopptorn. Improvisation är osäkert till sin natur och olika elever tål olika mängd press. Lärarna menar att detta är en orsak till att vara mån om heterogeniteten i gruppen. Anna berättade om sin egen erfarenhet på en kurs där de skulle improvisera fritt. Den som ansvarade för kursen sade "soita mitä vaan", alltså spela vad som helst och informanten kände att hen gick psykiskt i lås. Mängden valmöjligheter blev för många och det kändes inte möjligt att ge sig själv några ramar. Det kanske kändes som att hoppa i vattnet utan att kunna simma. Ibland känner eleverna att de går i lås, men kan behöva få uppmuntran av läraren för att våga börja. De behöver bara få simringen med i vattnet och då går de nog gladeligen och simma. Detta härstammar än en gång från att känna sina elever. Vem behöver mer stöd och i vilka situationer?

Enligt lärarna behöver yngre elever striktare ramar och färre valmöjligheter för att kunna fokusera målmedvetet, medan äldre elever som redan har en

stabilare gruppdynamik och mer erfarenhet av improvisation, kan ges större frihet. Yngre eleverna har lekfullhet och vågar testa, men behöver enklare regler medan äldre elever kan skapa mer komplicerade helheter, men blir också mer medvetna om sociala kontexten. På detta sätt kan läraren använda sin kännedom om gruppen för att skapa pedagogiskt meningsfulla lösningar och möjliggöra att eleverna vågar skapa fritt. Som Gruenhagen & Whitcomb (2014, 383-385) nämner i tidigare forskningen är det fungerande med strikta riktlinjer i improvisationen, speciellt i början. Informanterna i denna avhandling är av samma åsikt.

Improvisation till sin natur är osäkert för att man inte vet resultatet på förhand. Att vara medveten om den sociala kontexten betyder att eleverna kan börja jämföra sig med varandra, tänka djupare tankar om sig själv och se sådant som inte sägs ut. Improvisation får inte enligt lärarna bli något där man jämför med varandra. Det skapar högst sannolikt utmaningar för att nå flöde i kreativitet. Läraren är i en auktoritär position och har mera erfarenhet än eleverna. Inget av materialet visar att eleverna skulle jämföra sig med läraren, men att jämföra sig med andra elever förekommer enligt vad lärarna har sett och hört. I och med att improvisation är osäkert måste uppgiften vara tydlig för eleverna. Dock måste också uppgiften ha det som improvisation i grunden är, att skapa någonting som inte är skapat tidigare. Att hitta en balans mellan tydlighet och frihet för kreativitet kan vara en utmaning, beskriver lärarna. Anna berättar så här.

Det som kan vara en utmaning är att grupperna är ganska heterogena. Någon i gruppen behöver "soita mitä vaan" och den sku spela och någon annan behöver att "spela på E tonen". Det gäller att på förhand försöka just veta hur mycket ska jag styra, hur mycket ska jag rama så att det känns tryggt, "hej, jag har de här tonerna, jag spelar med dom här".
(Anna)

Patrick nämner lärarens position och hur eleverna kan jämföra sig med varann.

Man kan ju själv visa sin kunskap men man ska kanske aldrig ta den bästa eleven att testa först. Det kan skapa en tröskel att jag måste vara lika bra. (Patrick)

I och med att det finns stor diversitet bland eleverna kan det vara väsentligt att variera uppgiftstyp. Rörelse är enligt informanterna ett välfungerande verktyg, varefter rytmisk improvisation visar sig vara populärt bland lärarna. I rytmisk improvisation behöver eleven bara tänka på rytmerna, vilket förenklar den musikaliska kontexten. Då man lägger till flera än en ton, kommer melodisk improvisation med i bilden. Detta tyder på att eleven sällan behöver mer än rytmisk och melodisk improvisation. Några av lärarna föredrar improvisation med stavspel genom att ta bort toner som inte passar harmoniskt, men lärarna är också medvetna om att erbjuda modernare metoder som känns mer aktuella för eleverna. Improvisation med digitala hjälpmedel är ett exempel på en modernare metod som Patrick talade om.

4.1.3 Gruppdynamik

Improvisation har en effekt på gruppdynamiken och även gruppdynamiken har en effekt på själva improvisationen enligt lärarna. I improvisation kan eleverna känna att de misslyckas och att de går utanför sin bekvämlighetszon. Om de gör det tillsammans i grupp kan det främja gruppdynamiken, men lärarna berättar att det inte är förmånligt om någon blir lämnad utanför gruppen. Då kan improvisation i värsta fall stärka den negativa situationen och känslorna av att bli lämnad utanför. Om eleverna känner sig trygga i att misslyckas med de andra vågar de testa kreativa lösningar. Informanterna berättar att gruppindelningen spelar en roll. Som tidigare nämnt är det väsentligt att först börja själv och sedan i större social kontext vilket också är i linje med Kratus (1991). Mellan dessa sociala nivåer finns även indelning, parvis eller i mindre grupper. Då eleverna improviserar i grupper kan det skapa starka minnen och erfarenheter, för att man lyckas tillsammans och då kan det kännas som att man hör till gruppen. Maria berättar som exempel om utmaningen med att välja hur man grupperar eleverna. Å ena sidan är det bra att ha bästa vännerna i samma grupp, för det kan främja modet att våga testa. Å andra sidan kan

vännerna bli en distraktion från själva uppgiften. Av erfarenhet berättar hon till exempel att man snabbt kan få reda på gruppens pulskänsla och också vilken sociala position eleven har i gruppen.

Patrick tangerar detta ämne men från en annan synvinkel. Patrick berättar det från ett perspektiv av gitarrsoloande i en blues. Han tar aldrig upp den bästa eleven först, som han redan nämnde i ett tidigare citat, utan föredrar att ge eleverna bilden att det är lätt att improvisera. Det är en grundläggande tanke för att inte skapa social press. Om någon som är superduktig spelar först, lägger de andra eleverna eventuellt ribban högt. Detta är ett av pedagogens sätt att skapa trygghet och främja gruppdynamiken. Som pedagog kan man skapa ett utrymme där elever lyfts upp som inte vanligtvis syns i rampljuset. Maria berättar om hur gruppdynamiken främjar kreativiteten.

Där var det finns bra gruppsammanhållning så är det också bättre kreativitet, för att man vågar släppa fram mera. Om det är dålig gruppanda så är det svårt att improvisera. Det kan hända att det öppnar upp. "It goes both ways.." [De går båda vägarna] (Maria)

Julia talar om vikten att tänka på hur improvisation kan påverka gruppdynamiken.

Ja, om det finns potential att om någon sedan gör fel eller att enligt eleverna anses vara fel. Om någon från tidigare är utsatt socialt, så att man inte har något som dom kan haka på där. Tänker jag. (Julia)

Praktiska saker som tid, utrymme och ork är grundläggande att fundera på som lärare. Som tidigare nämnt kan improvisation upplevas osäkert och tungt. Lärarna poängterar att improvisation kräver mycket fokus och engagemang av både läraren och eleverna. Lärarna måste förmedla ett tydligt mål och tillvägagångssätt, medan eleverna står inför diverse utmaningar som tidigare nämndes. Om eleverna är trötta, kan det framstå som en stor utmaning att vara sårbar inför hela klassen. Då prioriterar lärarna uppgifter där eleven kan göra någonting där man får arbeta med någonting mer konkret. Om det har hänt

någonting som inte läraren kan påverka. Som exempel lyfter lärarna upp sociala händelser som sker på rasten som kan skapa spänning i gruppdynamiken. Dessa spänningar står inte till fördel då elevens kreativitet står i fokus. Fast det inte i improvisation finns något rätt och fel, så har Julia ändå märkt att eleverna skapar sina egna "gränser" för vad som är rätt och fel. Utifrån dessa kan de hitta fel hos andra elever och framför allt sig själv. Hon säger det på följande sätt.

Jag använder improvisation rätt mycket då vi jobbar med gruppdynamik och rytmik. Det gör jag ganska mycket i början av året för att skapa liksom en, en bra [...] jobba liksom med själva gruppen, att skapa en bra känsla där. Det känns som att man inte kan börja med improvisation om inte de (eleverna) känner sig trygga i gruppen, vilket jag upplever som ett ganska stort problem i högstadiet. (Julia)

För att sammanfatta vilken effekt improvisation har på gruppdynamiken så är den sociala delen i improvisation bred och har olika delar som pedagogen måste ta i beaktande, om hen vill skapa en minnesvärd erfarenhet åt eleverna. Lärarnas erfarenheter och uppfattningar är alltså att inkluderande av improvisation är en socialt betonad aktivitet, speciellt då man gör det i ett klassrum med flera elever. Lärarna tar gärna bort de olika musikaliska tankesätten, men den sociala kontexten gör det mer komplicerat. Detta verkar vara en väsentlig tanke att ha med sig som pedagog då man vill främja skapande och improvisation. Att inte enbart fundera på uppgiften, alltså ämnets innehåll, utan även på elevernas behov som Hammerness (2006, 5) lyfter upp. Läraren vill lära ut någonting som hen brinner för, men måste ta i beaktande elevernas musikaliska och sociala behov.

Sammanfattningsvis ses improvisation från informanternas synvinkel som mångfacetterat. Det finns flera aspekter inom improvisation som påverkar helheten. Innan man börjar spela och improvisera finns det sociala aspekter som informanterna lyfter upp som väsentliga att tänka på. Atmosfär och trygghet lyfts upp som centrala begrepp av lärarna. Grupperna är ofta heterogena där olika elever kräver olika mängd hjälp och styrning. Genom att

skapa en pedagogiskt trygg miljö kan eleverna uppleva tillhörighet i det sociala sammanhanget och känna sig trygga i att delta i improvisation. Grupperna är ofta stora vilket redan i sig skapar utmaningar för att läraren ska kunna se och iaktta alla, och försvårar en rättvis bedömning. Lärarna anser att ett tydligt ledarskap är nyckeln till en lyckad undervisningssituation, speciellt gällande improvisation. Elever kan under skoldagen vara upptagna av tankar som inte är direkt kopplade till undervisningen, exempelvis hur de uppfattas av andra. I och med att improvisationen sker i en social miljö uppkommer dessa typer av tankar.

4.2 Självförtroende genom kreativ verksamhet

Att skapa och improvisera kan kännas utmanande och skrämmande för eleverna och läraren. Vi har sett hur lärarna beskriver hur den sociala kontexten påverkar eleverna och vilken roll läraren har vid genomförandet av improvisation. Lärarna poängterar också att improvisation kan främja förutom kreativitet också självförtroende och mod till att uttrycka sig musikaliskt.

4.2.1 Elevernas mod och kreativitet

Genom att våga börja testa och skapa kan eleven få större självförtroende för sina egna kunskaper enligt lärarna. Många vågar skapa för sig själv, som tidigare nämnt, men kan lätt gå i lås då de ska framföra det inför andra. Informanterna använder sig av olika uppgifter där eleven ibland får improvisera för sig själv, i grupper, ensam framför de andra eller hela klassen på samma gång. Dessa olika sätt att improvisera har olika funktion och slutmål. Improvisation för sig själv lägger vikt på det musikaliska och utforskandet medan improvisation i grupp lär självförtroende både musikaliskt och socialt samt samarbetsförmåga.

Lärarna förklarar situationer där eleverna står i ring och gör repeterande rytmnönster där var och en improviserar en kort bit medan de andra lyssnar. Kroppslig och psykisk spänning kan infalla eleven i väntan på sin tur. Detta kan bli så starkt att hen går i lås. Läraren måste se dessa situationer och stödja

eleven. Om eleven aldrig vågar improvisera kan det inte bli en positiv meningsfull upplevelse, till skillnad från att eleven vågar testa och märker att det lät bra och att hen faktiskt lyckades. Detta kan bidra till en upplevelse av kreativt ägarskap hos eleven som i sig redan är en känsla som inte uppkommer i många andra ämnen än musik.

Det är roligt med improvisation för det är sällan samma elev som upplever att lyckas, nu kommer vi igen till att vad är det att lyckas [i improvisation]. Men också helt oväntade elever kan känna att nu är det här jätteroligt och det här är min grej. Den som kanske inte fyllar på trummorna. Men sen kan dom mitt i allt vara den som vågar tänka utanför boxen och göra någonting eget. (Anna)

Maria lyfter upp att det är viktigt med hur man presenterar uppgiften.

Det är helt "fine om man failar" [misslyckas]. Men också det där att man vet "jag får inget vitsord för denna övning". Annars sätter de en ribba. Så att eleverna inte tror att det handlar om att prestera och få bra vitsord utan istället att nu kan jag våga moka [misslyckas]. (Maria)

Anna resonerar kring användandet av improvisation och hur det kan skapa oväntade stunder där olika elever kan lyckas. Improvisationens öppna karaktär tycks skapa förutsättningar för oväntade lärandesituationer. Maria lyfter i sin tur fram vikten av kommunikation och hur man presenterar uppgiften. Allt detta skapar en utgångspunkt till att våga improvisera. Enligt lärarna är det väsentligt att ha välvalda uppgifter med uttänkta ramar för att de kan bidra till erfarenheter av framgång. Ramarna skapar trygghet musikaliskt och då kan elevens självtillit växa.

I och med att improvisation kan skapa oväntade situationer kan eleverna även inspirera varandra till både musikaliska idéer, men också självtillit. Att improvisera innebär också att imitera, kopiera och inspireras av vad andra har spelat för att göra det till sin egen improvisation. Azzarra (1993) beskriver detta som att assimilera musikalisk vokabulär. Lärarnas utsagor tyder på att läraren

även har en viktig roll i att visa exempel och själv först misslyckas framför eleverna. Detta kan även sänka ribban lägre, då läraren visar exempel på vilken typ av aktivitet som accepteras.

Lärarna betonar alltså vikten av att våga improvisera. Eleverna har en gemensam startpunkt vilket egentligen skapar likvärdiga förutsättningar för att lyckas. I ett matematikprov kan eleven misslyckas och bli underkänd, men i improvisation kan inte eleven egentligen misslyckas. Det är den sociala kontexten, läraren och genrens musikaliska ramar som tillsammans skapar vad som anses vara rätt och fel. Det är okej att misslyckas i improvisation säger lärarna, men det öppnar upp en fråga om vad misslyckande i improvisation betyder? Detta diskuteras vidare i kapitlet om spänningen mellan process och produkt. Nästa kapitel behandlar vad lärarna berättade om glädjen och lekfullheten som förekommer i och genom improvisation.

4.2.2 Glädje och lekfullhet

Anna lyfter upp hennes grundtanke om varför vi improviserar och skapar.

*Jag tänker själv att jag får åtminstone tillfredsställelse av att göra någonting eget. Jag tänker att det är en ganska mänsklig tanke. Det finns ganska mycket sånt där att man vill lämna något efter sig [...] Jag antar att jag tänker att det är en mänsklig sida att vilja skapa något eget.
(Anna)*

Annas poäng om att skapa hör egentligen till människans natur och är en central del av improvisation och skapande uppgifter. Via lekfullhet i improvisation kan eleven känna glädje och på så sätt kan improvisation även bli en meningsfull och minnesvärd upplevelse. Eleven kan komma ihåg en rolig improvisationsuppgift ännu i äldre ålder och reflektera tillbaka på att hen lyckades skapa någonting eget. Detta kommer ändå inte automatiskt utan kräver att situationen är byggd på ett pedagogiskt genomtänkt sätt. Då utesluts situationer som Anna själv var i där läraren sade "soita mitä vaan" och hon inte

kände att hon klarade det. Något som informanterna betonade var vikten av att som lärare främja ett fritt tankesätt hos eleverna genom improvisation – ett förhållningssätt som uppmuntrar till att våga pröva och visa sårbarhet.

Lärarna betonar att uppgiftens karaktär gärna ska uppmåna till lekfullhet för att skapa en lättare atmosfär. Kommunikationen är också central, där läraren måste kunna ge utrymme för att leka och hitta en lekfull sida i eleverna. Uppgiften ska snabbt låta bra, för att motivationen och aktiviteten ska vara. Elevens aktivitet ses av lärarna som det väsentliga för att skapa meningsfulla stunder. En lärare använder sig av en lek där man ska säga tre ord som man först kommer och tänka på och man får inte säga samma ord som föregående elev. Detta är i och för sig inte musikalisk improvisation men en inkörningsport till att våga släppa ut det man i stunden tänker på. Att lägga ribban lågt i början är enligt lärarna en förutsättning för att den musikaliska improvisationen ska kunna bli en lekfull, rolig och lärorik process. Jag tycker det är intressant att lärarna lyfter att det är viktigt att ha nivåer som egentligen är före Kratus (1991) nivå ett. Lärarna vill ge utrymme att bli van med osäkerheten i improvisation.

Informanterna vill betona att musik är ett skapande ämne. Att skapa och improvisera kan låta dramatiskt. Lärarna berättar att eleverna lätt tänker att de måste kunna ett instrument innan de spelar ett, speciellt inför andra. Improvisation kan leda till att eleven vågar testa ett instrument och öppna upp sitt tankesätt gentemot musik och improvisation. Att betona lekfullhet och utforskande i instrument kan ge eleverna mer mod till att skapa och testa. Patrick berättar att de flesta barn säkert har sjungit någon egen melodi och att han vill förvara lekfullheten. Patrick betonar även en praktisk sida av improvisation. Istället för att lära sig ett solo exakt på gitarr kan man lära sig en skala eller några toner som passar musikaliskt och skapa ett nytt solo varje gång. Då kan man hitta glädje i nya tongångar som man inte tidigare har hittat.

Att komponera låter lite dramatiskt [...] Jag tror att de flesta barn någon gång har hittat på en sång och leksjungit någonting. Att bevara det där att hitta på en sång. (Patrick)

I detta kapitel om självtillit via improvisation har jag även nämnt spänningen mellan process och produkt. Det är väsentligt att läraren kan kommunicera tydligt vad som bedöms för det kan styra elevernas beteende och aktivitet. Är processen eller produkten det väsentliga? Denna fråga formulerar också ett svar på vad misslyckande betyder.

4.3 Spänningsfältet mellan process och produkt

I skolmiljön kan eleverna utveckla ett tankesätt om att göra rätt och lyckas. I nästan alla ämnen kan man mäta hur väl man hanterar informationen, men i improvisation är det mer komplext. Som nämnt i den teoretiska referensramen kan lärare komma till en frågeställning om improvisation över huvud taget har sin plats i den grundläggande utbildningen. Musik är även ett ämne som ger vitsord och läraren har som uppgift att bestämma vad som påverkar vitsordet i musik. Lärarnas utsagor tyder på en utmaning i denna fråga. Om läraren väljer att inte bedöma improvisation kan det skapa en tröskel för eleverna att vara aktiva och motiverade i och med att vitsord har en betydelse för många elever. Å andra sidan då läraren väljer att bedöma improvisation kan det skapa rädslor i att misslyckas och då förklarar lärarna att improvisationen tappar hela sin poäng. Tydliga bedömningskriterier måste skapas för att främja ett modigt socialt sammanhang.

4.3.1 Hur bedöma improvisation?

Vad är det läraren egentligen bedömer? Är det processen, förmågan att arbeta i grupp, produkten eller något annat? Lärarna vill betona en kreativ process där eleverna är aktiva deltagare och ibland till och med "gör läraren onödig" det vill säga att eleverna blir så självstyrda att läraren kan ta ett steg tillbaka och njuta av både processen och produkten. Lärarna betonar slutproduktens kvalitet; det måste låta trevligt, annars inspirerar det inte och då är det utmanande att åstadkomma motivation och resultat. Patrick förklarar vad han har erfärut om inkludering av improvisation och problemställningen mellan process och produkt.

Jag tänker att det som motiverar mina elever är ett framträdande. Om jag jobbar så som jag gör i obligatoriska musiken, för att få ett vitsord [...] Där brukar jag ställa upp mål, den här låten ger vitsordet 10. Då jobbar dom [eleverna]. Om jag sku ta "nu ska vi göra en improvisation som inte kommer på betyget", då är det i obligatoriska musiken svårt att få det [så att de blir ivriga]. Jag ser målinriktade undervisningen som väldigt effektiv. (Patrick)

Maria berättar om hur hon bedömer sina elever i improvisation och betonar att det måste låta bra.

Jag har faktiskt inte [bedömt dem] när de har haft mini improvisation uppgifter. Annat än kanske att "har gjort det eller inte" eller om någon har lyckats jättebra så har jag skrivit upp det. Sen att det inte är bara "plink plonk", utan att det också låter kiva då man gör de. Ju duktigare de är desto mer skapar de ramarna själv. Men det måste finnas någon sorts ram som gör att det låter kiva. De ska inspirera eleverna till att försöka mer. (Maria)

Finns det egentligen någon poäng i att bedöma improvisation på andra plan än elevens delaktighet? Lärarnas poänger tyder på att man åtminstone måste fundera vad man vill bedöma. Bedömningen spelar en roll i elevernas aktivitet och motivation och därför är det även viktigt att kommunicera ut vad ens bedömningskriterier är. Lärarnas erfarenheter visar att man måste tåla ett visst skapande kaos. Om man väljer improvisation blir det lätt mycket ljud för eleverna måste få testa sig fram. Ibland blir slutprodukten inte trevligt klingande men processen kan ha varit grundläggande i bedömningsprocessen. Helhetsmässigt kan improvisation vara utmanande att bedöma och om läraren måste fundera på hur bedömningen kan ta bort närvaron och modet att våga skapa i själva processen. Erik berättar sin åsikt om vitsord i musik och improvisation. Han förklarar också att eleverna tror på bedömningen, att den skulle fungera som en absolut referenspunkt till hur bra de faktiskt är på någonting.

Det går inte att bedöma improvisation, inte med vitsord [...] Bedömningen styr ganska mycket, "du får en 7:a". Vad är det man bedömer? Det är som att bedöma en personlighet. Ska vi göra det som lärare? Ska samhället göra det? Bedömning kan sporra och motivera, ge mål osv, de kan också förstöra säkert. I den åldern tror de nog på bedömningen. Musik är svårt att bedöma för att det inte finns någonting rätt och fel. (Erik)

I den teoretiska referensramen presenterades problemställningen med att lära ut improvisation. Lärarna stärker denna problemställning med att berätta om att man inte ska ge för mycket modeller åt eleverna. Det kan hindra eleverna från att själva vara kreativa och att de istället enbart kopierar exemplen. Vissa elever behöver exempel om de är högpresterare. Läraren vill betona processen och inte ge för mycket modeller utan låta eleven göra kreativa val, medan eleven vill ha ett bra vitsord och veta vad som anses vara korrekt. Maria diskuterade om högpresterare.

Om du är jätte högpresterare så vågar du inte prova för tänk om du misslyckas, och då får du ett dåligt vitsord. Om du nu försöker och de inte lyckas genast. Då dödar man ju hela idén med improvisation. (Maria)

5 Diskussion

I detta kapitel analyserar och diskuterar jag resultaten genom att hänvisa till den teoretiska referensramens olika delar. Frågan är i första hand hur vi kan förstå vad informanterna säger genom Hammerness (2006) infallsvinkel om vision. Det handlar även om att relatera resultaten till tidigare forskning och vad denna undersökning kan bidra med för framtida forskning. Jag analyserar resultaten genom att svara på forskningsfrågorna.

5.1 Forskningsfråga 1: Lärarnas föreställningar, erfarenheter och visioner om improvisation

Lärarnas föreställningar och erfarenheter i den grundläggande undervisningen visar att det är utmanande att inkludera det i undervisningen. Lärarna är villiga att pröva olika sätt, men allt som oftast förekommer improvisation mer som en bisak istället för att det skulle framstå som huvudfokus. Ordet improvisation har lite olika betydelser för olika informanter. Detta tyder på att det är centralt att läraren själv har klart för sig vad hen menar med improvisation, så att visionerna kan uppnås smidigare.

Det kräver en hel del musikalisk och social energi att bygga upp en bra pedagogisk bra helhet som också är kontextbundet ändamålsenlig och inte enbart framstår som oljud. Lärarnas visioner visar att eleverna står inför en komplex social situation och därför lägger jag till det sociala tankesättet utöver rytmisk, harmoniskt och melodisk improvisation. Även de musikaliska aspekterna är utmanande, men lärarna betonade den sociala delen mera. Vi ser att improvisation har många aspekter och det innebär att improvisation lämpar sig bättre i små bitar. Det får inte bli för mycket för eleverna i och med att det då riskerar delaktighetens förminskande. Denna tanke om att improvisation fungerar bra som små delmoment är i linje med vad Christina Larsson och Eva Georgii-Hemmings informanter sade (2020).

Det är intressant att den sociala delen av improvisation betonades av lärarna. Jag förväntade inte att lärarna skulle lyfta upp den aspekten, då tidigare forskning inte framhävde det som lika relevant. Ett tryggt klassrum är definitivt en del av lärarnas vision, vilket styr hur lärarna presenterar och utför sin improvisationspraktik. Till denna vision hör också att alla elever deltar aktivt. Att ingen känner att de faller av kälken framstod som en viktig del av visionerna. Vidare betonas vikten av att förmedla att improvisation är någonting helhetsmässigt och estetiskt värdefullt som kan ge glädje. Detta betyder att läraren måste vara närvarande och kunna läsa elevernas kroppsspråk. Att improvisera är till sin natur en osäker händelse och därför betonades att den sociala delen först måste vara etablerad innan man sätter igång. Vi kan se att lärarna visionerar om hur eleverna är på lektionen, hur de möter varandra och hur de vågar sätta sig själv på spel (Hammerness 2006). Lärarnas visioner tyder på att en lyckad improvisationsundervisning betyder att eleverna vågar improvisera och vara sårbara. Visionen kan dock ha en negativ sida i sig. Om inte eleverna för någon orsak en dag känner för att improvisera eller om det har hänt någonting som påverkar det allmänna måendet, kan läraren tolka och spegla att hen inte har gjort en bra insats. Flera av informanterna nämnde att improvisation sällan blir så som man har tänkt sig. Det kan vara svårt att omsätta sina visioner i praktiken, eftersom improvisation präglas av oförutsägbarhet.

Att lärarna funderar på hur den sociala delen fungerar inom improvisation tyder på att de har speglat och analyserat sin praktik om vad som behöver förbättras (Hammerness 2006). Om de tidigare har märkt att eleverna inte vågar delta, måste de ändra sin vision och praktik. Därmed tänker också pedagogerna på vilken följd improvisationsuppgifterna har för framtiden. Lärarna berättade att de ofta använder improvisationsuppgifter för att skapa en bra gruppdyamik i början av året, vilket visar att de tidigare har märkt dess positiva inverkan. De har även integrerat improvisation i sin vision för att stödja olika aspekter av lärande. Koutsoupidou (2005) presenterade att en stor del av lärare använder sig av improvisation för att själva vill, det är obligatoriskt enligt läroplanen och för att de har fått skolning. Vi kan se att visionerna framstår som annorlunda i denna avhandling. Deras visioner innehåller improvisation till en viss grad för att

det finns i läroplanen, men även för att det faktiskt kan ge goda förutsättningar för musikalisk och social aktivitet.

Lärarna önskade inte att eleverna improviserade på något vis bättre. Det kan tolkas som att lärarna har ändrat sina visioner från drömlika visioner och kommit närmare realiteten. De har eventuellt ändrat sin vision och fört den närmare praktiken genom att göra lätta uppgifter som faktiskt har en pedagogisk tanke bakom. Visionerna berättar att improvisation används för att få elevernas energi igång, för att väcka kreativitet och aktivera lekfullheten. Som tidigare nämnt är det komplicerade i vision att hitta balans mellan ämnets innehåll och elevernas behov (Hammerness 2006, 5). Vi kan se att lärarnas uppfattningar och erfarenheter tyder på att improvisation förekommer med flera komplicerade beståndsdelar gällande både innehåll och elevernas behov. Å ena sidan måste elevernas behov tas i beaktande både musikaliskt och socialt, vilket redan i sig är en utmanande uppgift för läraren. Å andra sidan bör innehållet inte vara för utmanande, men det behöver samtidigt vara meningsfullt och bidra till elevernas lärande. Lärarna vill använda sin tid väl samt ha tydliga uppgifter och mål. I och med att de har knapp tid med eleverna förblir improvisationens innehåll på en introducerande nivå.

Lärarnas visioner kan alltså ses som en undervisning där alla klarar av att utföra uppgifterna, lära sig någonting om sig själv och improvisation samt ge eleverna meningsfulla och minnesvärda upplevelser. Det finns förutsättningar i improvisation att nå dessa, men det framstår inte som en simpel uppgift. I intervjuerna fick lärarna förklara om en ideal situation där eleverna improviserar. De nämnde bland annat aktivitet, iver, glädje och elevernas mod som centrala delar i deras visioner. Som jag presenterade i kapitlet om tidigare forskning finns det ibland endast uttalade motiv bakom inkluderingen (Larsson & Georgii-Hemming, 2020). Då är inte visionen tydlig, vilket kan leda till att pedagogiken och målen blir diffusa. I och med att improvisation visar sig vara komplext bör det finnas en tydlig vision för att skapa meningsfulla och pedagogiskt smarta lektioner.

5.2 Forskningsfråga 2: Improvisation i praktiken

Lärarna förklarade olika sätt att använda improvisation och det förekommer oftast i form av rytmer, ordimprovisation, rörelser, kroppsrytmik och stavspel. Även bluesimprovisation används. Ord och rörelse improvisation framstår som intressanta i och med att de inte egentligen har med musik att göra. Dock kan det ofta finnas rytm med i ord och rörelse vilket tangerar musik. Lärarna har i och med sin erfarenhet sett att sådana övningar har en fördel i att förebygga gruppdynamiken. Lärarna har märkt att improvisationsövningar måste vara enkla för att nå bästa möjliga effekt. De har alltså igen ändrat på innehållet av undervisningen för att bäst fungera för elevernas behov. Andra slagverk används, oftast sådana där man kan ta bort "fel" toner för att simplificera utgångspunkten för eleven. Man tar alltså bort till exempel harmonisk improvisation och låter eleven fokusera på färre aspekter. Att simplificera och börja från en enkel nivå kan vi tolka att är väsentliga i lärarnas visioner för att möjliggöra deltagandet hos alla. Enligt Kratus (1991) teori hoppar lärarna ändå ofta över nivåer. Detta diskuterar jag till nästa.

Ett tankesätt som genomsyrar intervjuerna är att till exempel rytm improvisation hör till den första nivån och lärarna använder ofta rytm improvisation som en introducerande övning. Enligt teoretiska referensramen i arbetet och tidigare presenterade tankesätten är det pedagogisk fungerande. Lärarna tar bort det harmoniska och melodiska och lämnar det rytmiska tankesättet kvar för eleven att utforska. Tidigare nämnde jag ändå att det sociala tankesättet uppkom som nytt tankesätt, så eleven blir alltså då kvar med två tankesätt, rytmiska och sociala. Enligt Kratus (1991) är ändå första nivån individuell och handlar mera om utforskande av ljud. Man kan tänka sig att Kratus till och med tar bort den sociala aspekten. Jag nämnde tidigare också att den sociala aspekten i ett klassrum aldrig kan bli helt och hållet utesluten. Kratus kärnpång är att nivå ett är lättare än vad lärarna i denna avhandling presenterar. Nivån som Kratus ser som ideal är ändå besvärlig att uppnå. Om alla elever får utforska fritt olika ljud kan detta snabbt bli mycket oljud. Oljud strider mot lärarnas visioner om hur ett idealt klassrum ska vara. Detta kan tolkas som en orsak till varför de hoppar

över nivå ett och egentligen börjar från nivå tre produkt-baserad improvisation. Då eleven utsätts för rytmimprovisation eller rörelseimprovisation finns det alltid en produkt i sikte, det vill säga att eleven ska göra någonting som enligt uppgiften anses ändamålsenligt. Som Kratus menar gör eleverna då medvetna rörelser som skapar ljud. Kroppsrytmik lyftes upp som väsentligt verktyg. Detta skapar inte ljud och man behöver inte ett instrument för det.

Kratus teori är alltså en idealistisk bild om hur man kan göra improvisation men det kanske inte lämpar sig praktiskt. Läraren ska även bedöma eleverna så enbart utforskandet blir för ytligt, tiden räcker inte till att gå djupare. I skolan behövs uppgifter där elevens egna input syns för att kunna bedömas. I utforskandet behöver eleven eventuellt inte tänka så mycket och då kan hen spela slumpmässigt. Lärarnas visioner tyder på att de anser att improvisation inte lär eleverna någonting om det bara är "plink plonk", utan de ska faktiskt också motivera eleverna till att agera som aktiv part.

Lärarnas tankar kan kombineras med Kratus teori. Rytmimprovisation är i sig inte en dålig sak, men enligt Kratus tankesätt skulle en introducerande övning där eleven får utforska rytmer innan hen gör det i grupp vara till fördel. Men kanske Kratus har en föråldrad bild av vad ungdomarna nu för tiden behöver? Det måste ändå finnas en poäng i varför lärarna gör på ett visst sätt. De har sett att det fungerar. Om någonting inte fungerar så ändrar de sin vision. Kratus teori är en äldre forskning och det skulle vara nödvändigt att granska denna teori ur nutidens synvinkel som denna avhandling också gör. Digitala hjälpmedel kan drastiskt ändra Kratus teori, och det skulle behövas forskning om hur digitala hjälpmedel kan främja improvisationsarbete i skolan.

Som lärare kan man lätt tänka på att det måste bli någonting av lektionen, improvisationen måste vara ändamålsenligt klingande och här uppkommer diskussionen om process och produkt. Lärarens vision om vad som spelar roll i undervisningen, vad målet är och vad eleverna gör, formar hur undervisningen blir. Den egna visionen och press utifrån kan vara en orsak till varför lärarna vill hoppa över nivå ett i Kratus teori. Man vill komma till en slutprodukt som kan bedömas, för lärarna tänker att detta motiverar eleverna mer. Georgii-Hemming

(2020) berättar i sin forskning att lärarna tycker att improvisation är till nytta, men har inte funderat på varför de vill inkludera det (2020, 92-93). Informanterna i denna avhandling hade tydligare funderingar om improvisationens funktioner och syften, vilka jag diskuterar till följande.

Azzaras (1993) teori om improvisation jämfört med språk argumenterar för att ha improvisation med från första början i skolan. I och med att läraren har en frihet att välja vad hen vill göra kan man nog ge improvisation en större del. Jag tror inte det egentligen handlar om tidsbrist, det handlar mer om vad lärarens egna visioner är. Om improvisation inte hör till lärarens vision så förblir det en mindre del. Så måste det vara för att alla lärare har sina egna styrkor och läroplanen är byggd för att prägla lärarnas egna styrkor. Vad ger lärarna för funktioner och syften åt improvisation?

5.3 Forskningsfråga 3: Funktioner och syften med improvisation

Improvisation får enligt informanterna en mindre roll i undervisningen men det betyder inte direkt att funktionerna och syften för att inkludera det är obetydliga. Lärarna värdesätter och visionerar om klassrum där eleverna blir inspirerade och vågar vara kreativa aktiva deltagare i ett socialt och musikaliskt nätverk. Improvisation fungerar som ett verktyg för att skapa social växelverkan som kan förbättra gruppdynamiken, som i sin tur bidrar till en tryggare lärmiljö. Jag har svårt att tänka mig att lärarna först hade en vision där improvisation framstår som ett verktyg för att förbättra den sociala delen. Jag tolkar lärarnas utsagor som att de med sin erfarenhet ändrat syftet med improvisationen. Att syftet först eventuellt har varit att kreativiteten skulle få mer utrymme via improvisation, men att de genom erfarenheterna har märkt att improvisationen istället får fungera som ett stödjande verktyg för till exempel social utveckling. Mer avancerad musik kräver att man vågar misslyckas och det är någonting som lärarna betonar, att främja ett tankesätt att våga misslyckas. Sawyer (2007) berättar att det är väsentligt att lära sig olika verktyg istället för att alltid ha steg-för-steg processer som man följer som anvisningar. Lärarna vill utöver den

sociala delen att musik ska vara ett kreativt skapande ämne istället för ett återgivande ämne. Improvisation kan ge goda förutsättningar för att ge eleverna verktyg för att delta i musiken på olika sätt.

Ett centralt syfte är att improvisation snabbt kan låta bra och eleven kan känna stor tillfredsställelse av att skapa eget. En vision som informanterna har är att improvisation skulle kunna inspirera eleverna att fortsätta improvisera efter skoltid. Att improvisation skulle vara så lätt och trevligt presenterat i skolan att eleverna skulle vilja utforska det efteråt. Denna vision om elevernas egna aktivitet är igen någonting som är bra att vara medveten om som lärare. Om denna vision inte möts kan det fungera som en omotiverande faktor för läraren (Hammerness 2006, 5-6).

Lärarna lägger vikt på en större helhetsbild av vad musiklektionerna ger eleverna, inte enbart vad en uppgift bidrar till. Musiklärare måste enligt läroplanen (2014) bidra med en mångsidig utbildning som ger eleverna diverse olika färdigheter och kunskap. I och med de breda målsättningarna ser vi att lärarnas visioner om improvisation förblir en mindre del än annat som till exempel sång, bandspel och annat skapande. Lärarnas visioner kan tolkas som att de når improvisationens syfte, alltså sociala, musikaliska och kreativa aspekter med hjälp av korta och enkla uppgifter. Detta tyder på att improvisation inte behöver vara huvuduppgift, utan passar egentligen bättre som en mindre del. Om eleverna själv är intresserade kan de utforska improvisationen vidare. Lärarna anser att andra delområden helt enkelt behöver få mera tid och utrymme i undervisningen. Läroplanens öppna formuleringssätt möjliggör att alla lärare kan ha en egen vision. Visionerna är inte bättre eller sämre jämfört med varandra, de är olika. Varje lärare har en unik bakgrund och egna intressen. Dessa får och ska synas i deras undervisning, annars skulle inte läroplanen vara så fritt formulerad. I och med den öppna läroplanen framstår vision som ett viktigt ämne inom forskning om lärare i Finland. Även om lärare har samma läroplan kan ändå deras visioner se helt annorlunda ut (Thorgersen, Johansen & Juntunen 2016).

Det är intressant att se att informanterna lyfte upp någonting som jag inte hade tangerat i min teori. Detta öppnade nya tankesätt för improvisation och gav nya insikter för forskningsfältet. Det skulle vara väsentligt att även intervjua elever och pröva i praktiken hur eleverna tycker att improvisation är. Som jag även nämnde tidigare skulle det vara bra att veta hur digitala hjälpmedel skulle kunna påverka improvisationspraktik. En betoning på hur den sociala aspekten påverkar elevernas tänkande i improvisation är även en aspekt som borde forskas mer. Detta kan korrelera med hur eleverna presterar inom andra områden, såsom presentationer, prov och andra skolaktiviteter. Även forskning på gymnasienivå skulle ge annorlunda insikter i vad lärarna och eleverna tänker om improvisation.

6 Tillförlitlighet

Tolkningarna och svaren kan inte generaliseras till en allmän nivå i och med att samplet var litet i denna undersökning. Man kan ändå få en djup insikt i vad dessa musiklärares visioner säger om improvisation i deras skolvardag.

I och med att jag kände några av informanterna från tidigare kan det ha färgat svaren i intervjuerna. Det jag såg, hörde, iakttog och kände under intervjuerna, påpekar ändå att lärarna gav riktiga, korrekta och egna svar. Om man skulle byta ut informanterna så skulle svaren säkerligen se olika ut, vilket i sig kännetecknar en kvalitativ forskning. Samma saker skulle eventuellt framstå, men betoningen skulle troligen ändra.

Ämnet intresserar mig och jag är väldigt positivt inriktad och skulle gärna se att improvisation används i skolan. Mina tolkningar och det jag har producerat från materialet framstår mest som positivt, men innan jag analyserade intervjuerna försökte jag läsa intervjuernas transkriptioner med neutral inställning. Lärarnas betoningen av sociala delen var oväntad, vilket i sig indikerar att jag förhöll mig öppen till datan, utan avsevärd partiskhet.

Metoden framstår som fungerande. Det var viktigt att diskutera djupgående med en lärare åt gången, för att förstå och diskutera deras visioner och vad de gör i praktiken. En gruppdiskussion skulle ha kunnat berika lärarnas utsagor om visioner ännu mer, men det skulle även ha kunnat filtrera lärarnas berättanden. Jag använde samma frågor med alla, men i vissa intervjuer fördjupade vi oss inom något ämne vilket också syns i och med att den sociala aspekten fick en betoning.

Källor

Azzara, C. D. (1993). Audiation-Based Improvisation Techniques and Elementary Instrumental Students' Music Achievement. *Journal of Research in Music Education*, 41(4), 328–342. <https://doi.org/10.2307/3345508>

Beaty R. E. (2015). The neuroscience of musical improvisation. *Neuroscience and biobehavioral reviews*, 51, 108–117. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2015.01.004>

Berliner, P. F. 1994. Thinking in Jazz. The Infinite Art of Improvisation. Chicago: The University of Chicago Press.

Bernhard, H. C., & Stringham, D. A. (2016). A national survey of music education majors' confidence in teaching improvisation. *International journal of music education*, 34(4), 383-390. <https://doi.org/10.1177/0255761415619069>

Bertinetto, A., & Bertram, G. W. (2020). We Make Up the Rules as We Go Along: Improvisation as an Essential Aspect of Human Practices? *Open Philosophy*, 3(1), 202-221. <https://doi.org/10.1515/opphil-2020-0012>

Biasutti, M. (2017). Teaching Improvisation through Processes. Applications in Music Education and Implications for General Education. *Frontiers in psychology*, 8, 911. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00911>

Burnard, P. (2002). Investigating children's meaning-making and the emergence of musical interaction in group improvisation. *British journal of music education*, 19(2), 157-172. <https://doi.org/10.1017/S0265051702000244>

Chandler, M. D. (2018). Improvisation in Elementary General Music: A Review of the Literature. *Update : applications of research in music education*, 37(1), 42-48. <https://doi.org/10.1177/8755123318763002>

Faber, S. E. M., & McIntosh, A. R. (2020-02). Towards a standard model of musical improvisation. *The European journal of neuroscience*, 51(3), 840-849. <https://doi.org/10.1111/ejn.14567>

Fejes, A., & Thornberg, R. (2024). *Handbok i kvalitativ analys* (Fjärde upplagan.). Liber

Felsman, P., Gunawardena, S., Seifert, C. (2020) Improv experience promotes divergent thinking, uncertainty tolerance, and affective well-being. *Thinking Skills and Creativity*, Volume 35, 2020, <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2020.100632>.

Ferm Thorgersen, C., Johansen, G., & Juntunen, M. (2016). Music teacher educators' visions of music teacher preparation in Finland, Norway and Sweden. *International journal of music education*, 34(1), 49-63. <https://doi.org/10.1177/0255761415584300>

Gruenhagen, L. M., & Whitcomb, R. (2014-01-01). Improvisational Practices in Elementary General Music Classrooms. *Journal of research in music education*, 61(4), 379-395. <https://doi.org/10.1177/0022429413508586>

Hammerness, K. (2006). *Seeing through teachers' eyes: Professional ideals and classroom practices*. Teachers College Press.

Hammerness, K. (2013). Examining Features of Teacher Education in Norway. *Scandinavian journal of educational research*, 57(4), 400-419. <https://doi.org/10.1080/00313831.2012.656285>

Hickey, M. (2009). Can improvisation be 'taught'? A call for free improvisation in our schools. *International journal of music education*, 27(4), 285-299. <https://doi.org/10.1177/0255761409345442>

Hickey, M. (2015-01-01). Learning From the Experts: A Study of Free-Improvisation Pedagogues in University Settings. *Journal of research in music education*, 62(4), 425-445. <https://doi.org/10.1177/0022429414556319>

Higgins, L., & Mantie, R. (2013). Improvisation as Ability, Culture, and Experience. *Music Educators Journal*, 100(2), 38–44. <http://www.jstor.org/stable/43288813>

Juntunen, M-L. 2011. Musiikki [Music]. Teoksessa S. Laitinen, A. Hilmola & M.-L. Juntunen (toim.) Perusopetuksen musiikin, kuvataiteen ja käsityön oppimistulosten arviointi 9. vuosiluokalla. *Koulutuksen seurantaraportit 2011:1*.

Korošec, K., Bačilija Susić, B., & Habe, K. (2022). Improvisation as the Foundation of Flow in Music Education: Connections to Attitudes, Gender and Genre. *Revija za elementarno izobraževanje*, 15(3), 339-356. <https://doi.org/10.18690/rei.15.3.339-356.2022>

Koutsoupidou, T. (2005). Improvisation in the English primary music classroom: Teachers' perceptions and practices. *Music education research*, 7(3), 363-381. <https://doi.org/10.1080/14613800500324432>

Kratus, J. (1991-12). Growing with improvisation. *Music educators journal*, 78(4), 36-40. <https://doi.org/10.2307/3398335>

Kvale, S., Brinkmann, S., & Torhell, S.-E. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun / Steinar Kvale, Svend Brinkmann ; översättning: Sven-Erik Torhell*. (3. [rev.] uppl.). Studentlitteratur AB.

Larsson, C., & Georgii-Hemming, E. (2019). Improvisation in general music education – a literature review. *British Journal of Music Education*, 36(1), 49-67. doi: <https://doi.org/10.1017/S026505171800013X>

Larsson, C., & Georgii-Hemming, E. (2020-11-17). Improvisation i musikundervisningen: Tre lärares didaktiska förhållningssätt. *Nordic Research in Music Education*, 1(1), 81-102. <https://doi.org/10.23865/nrme.v1.2636>

Nikolaou, E. (2024-08). Encouraging creativity through music improvisation activities: Pre-service primary general teacher-students' reflections and beliefs. *International journal of music education*, 42(3), 461-479. <https://doi.org/10.1177/02557614231178925>

Norgaard, M. (2017). Developing Musical Creativity through Improvisation in the Large Performance Classroom. *Music educators journal*, 103(3), 34-39. <https://doi.org/10.1177/0027432116687025>

Partti, H. (2016). Muuttuva muusikkous koulun musiikinopetuksessa. *Musiikkikasvatus – Finnish Journal of Music Education* 19 (1), 8–28

Pressing, J. (1998). Psychological constraints on improvisational expertise and communication. *In the course of performance: Studies in the world of musical improvisation*, 47-67.

Sawyer, K. (2007-12-01). Improvisation and Teaching. *Critical studies in improvisation*, 3(2), . <https://doi.org/10.21083/csieci.v3i2.380>

Siljamäki, E. (2022). Free improvisation in choral settings: An ecological perspective. *Research studies in music education*, 44(1), 234-256. <https://doi.org/10.1177/1321103X20985314>

Siljamäki, E., & Kanellopoulos, P. A. (2020-04). Mapping visions of improvisation pedagogy in music education research. *Research studies in music education*, 42(1), 113-139. <https://doi.org/10.1177/1321103X19843003>

Tikkanen, R. & Väkevä, L. 2009. Musiikkikasvatuksen osasto eilen ja tänään. Teoksessa J. Louhivuori, P. Paananen & L. Väkevä (toim.) Musiikkikasvatus. Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen. *Suomen musiikkikasvatusseura FiSME r.y*, 423–438.

Volz, M. D. (2005). Improvisation Begins with Exploration. *Music educators journal*, 92(1), 50-53. <https://doi.org/10.2307/340022>

Nätsidor

Forskningsetiska delegationens publikationer (TENK). (3/2023).

*God vetenskaplig praxis och handläggning av misstankar om avvikelser från
den i Finland 2023.*

https://tenk.fi/sites/default/files/2023-04/Forskningsetiska_delegationens_GVP-anvisning_2023.pdf

Utbildningsstyrelsen (OPS). (22.12.2014).

Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014.

<https://www.oph.fi/sv/utbildning-och-examina/grunderna-laroplanen-den-grundlaggande-utbildningen>