

Att snacka musik!

*En studie inom ensemble- och improvisationsspel med fokus på musikalisk
kommunikation*

Andreas Eriksson
Dan Pärlstrand
2013

Lärarexamen, avancerad nivå
Lärarexamen 270/300/330 hp

Luleå tekniska universitet
Institutionen för konst, kommunikation och lärande

Att snacka musik!

*En studie inom ensemble- och improvisationsspel
med fokus på musikalisk kommunikation*

Andreas Eriksson

Dan Pärlstrand

Handledare: Thomas von Wachenfeldt

Luleå Tekniska Universitet

Läroutbildning

Allmänt utbildningsområde, avancerad nivå, A7002P Institutionen för
pedagogik och lärande

Förord

Ett stort tack till Tommy Lakso som gav oss möjligheten att få följa med hans Blue-Bird upp till Kalix, där vi fick uppleva ungdomars brinnande intresse för improvisationsmusik. Det var otroligt inspirerande att höra, se och få träffa alla de ungdomar och lärare som arbetar med detta.

Vi vill också passa på att tacka alla elever och lärare på Musik och Dansskolan i Piteå för att ni gav oss tiden och möjligheten att genomföra vårt arbete.

Tack också alla fantastiska bibliotekarier på Musikhögskolan i Piteå, utan er hade det varit svårt att komma vidare med vårt sökande på litteratur. Vi vill också tacka vår eminenta handledare Thomas von Wachenfeldt för hans stora engagemang. Utan hans hjälp och vägledning hade detta aldrig gått.

Abstrakt

Vi vill genom detta arbete visa på de utvecklingsmöjligheter som finns inom improvisationsensembler. I en improvisationsensemble handlar det ofta om att spela solo (att ensam improvisera över ett visst antal givna ackord och takter) vilket samtliga elever vi träffade var mycket duktiga på. Det vi däremot såg när vi gjorde våra övningar var att eleverna ofta var i "sin värld" när de improviserade, istället för att vara medvetna om sin egen och de övrigas roll i ensemblen. Som blivande musklärare/gitarrpedagoger har vi sett att elever ofta har en begränsad självbild (att eleven inte själv vet hur han/hon låter) samt vad han/hon själv kan bidra med för att få en ensemble att bli mer samspelt. Vi har en känsla av att de musikpedagoger som idag arbetar med ensembler bestämmer det mesta som exempelvis tempo och dynamik utan att låta eleverna själva få känna in vad de egentligen gör. Via våra tre egenutformade övningar får eleverna själva prova på hur det är att leda en ensemble, genom att exempelvis visa med hela kroppen hur man vill att dynamiken ska vara. Genom detta lär sig eleverna att musik är mer än bara ackord och toner på ett papper, att man måste vara närvarande i musiken för att alla i ensemblen ska erfara vad man strävar efter - detta för att försöka nå en högre musikalisk kvalitet. Eleverna lär sig även, genom övningarna, att med större medvetenhet lyssna in rytmer och tonintervall som i sin tur leder till ett förbättrat gehör. De själva får även inspiration av varandra under övningarna, vilket leder till ett förbättrat improvisationsspel.

Nyckelord: Ensemble, ensemblemetodik, gruppdynamik, improvisation

Innehållsförteckning

INLEDNING	1
FÖRFATTARPRESANTATION	1
ARBETSFÖRDELNING	2
SYFTE	2
FRÅGESTÄLLNINGAR	2
BAKGRUND	2
VAD ÄR IMPROVISATION?.....	2
VAD ÄR ENSEMBLESPEL?.....	4
DEMOKRATIASPEKTEN	4
MÄSTARLÄRA	5
PRAXISGEMENSKAP	5
METOD	6
RESULTAT	8
RESULTAT KALIX - FREDAG	9
Lördag – första tillfället.....	9
Lördag – andra tillfället.....	10
Söndag – första tillfället	10
ÖVNINGARNA V. 2.0	11
RESULTAT PITEÅ	13
22:a februari - första tillfället	13
22:a februari – andra tillfället.....	14
7:e mars - första tillfället	15
7:e mars – andra tillfället.....	16
21:a mars – ett tillfälle.....	16
DISKUSSION	17
METODDISKUSSION	17
RESULTATDISKUSSION	18
Blue-Bird-projektet	18
Improvisationsensemblerna vid Piteå kulturskola.....	20
AVSLUTANDE ORD	23
SAMMANFATTNING	23
FÖRSLAG TILL FORTSATT FORSKNING.....	24
REFERENSLISTA	25

Inledning

Under våra fyra år på musikhögskolan har vi varit ute på VFU (verksamhetsförlagd utbildning) på många olika arbetsplatser, alltifrån mellanstadiet upp till gymnasiet. Det har mestadels varit mycket givande men vi har även stött på ett problem. Det vi har upplevt och uppmärksammat är att det finns ett behov av metodutveckling inom ensembleverksamheten. Under auskultation har vi sett att ensembleledaren främst arbetar med att sätta samman låtar men jobbar sällan mer ingående med detaljer som verkar för att ensemblemusikerna skall bli mer samspelade. Vi anser att ensembleverksamheten behöver utvecklas, inte enbart för oss som pedagoger utan även för eleverna.

Författarpresentation

Jag, Dan Pärlstrand, har min musikutbildningsbakgrund inom den västerländska konstmusiken, med gitarr som huvudinstrument. Jag började spela relativt sent, då jag köpte min första egna gitarr strax innan min 19-årsdag. Det var så roligt att spela att jag till slut hoppade av skolan för att få spela så mycket jag ville. Jag är i princip självlärd men tog till en början lektioner för en utbildad gitarrlärare som bland annat lärde mig att spela en bluestolva – efter det var jag fast! Genom musiken träffade jag senare en kille som introducerade mig för extremare former av hårdrock. Till slut fann jag den klassiska musiken, vilket också är den musik jag mest trakterat på min gitarr.

Den första utbildade gitarrpedagogen fick jag när jag började på musikhandledarutbildningen i Härnösand, vilket är en tvåårig utbildning. Jag studerade dock bara där ett år, för att gå vidare till Kapellsbergs musiklinje; även det i Härnösand. Jag utvecklades snabbt i mitt spelande och hade i princip lärt mig spela efter noter på ett år, samt att jag spelade relativt svåra stycken. I början av min utbildning på Kapellsbergs folkhögskola fick jag ont i mina tummar som ledde till att jag fick sluta spela gitarr i ett par år.

Efter att ha arbetat ett par år tog jag upp gitarren igen och det var lite som att börja om från början – men skam den som ger sig. Jag sökte sedan in på klassisk gitarr till Framnäs musiklinje i Piteå, där jag studerade i ett år för att sedan söka vidare till gitarrpedagog vid musikhögskolan i Piteå. När jag skulle börja år tre kände jag att det fick vara nog med klassisk gitarr och började återigen spela pop/rock, vilket kändes befriande. Jag har vid sidan om den klassiska musiken alltid ägnat mycket tid åt att spela blues. Detta var något jag saknat att göra med andra, vilket jag nu fick chansen till.

Jag, Andreas Eriksson, växte upp med två musiklärare som föräldrar, båda med klassisk sång som huvudinstrument. Under min uppväxt följde jag ofta med till deras jobb på Musikskolan i Lycksele och tyckte alltid det var kul och intressant med musik. Efter att som sjuåring ha medverkat på Musikskolans dag i Lycksele, fastnade jag för cellon som instrument. Dock tröttnade jag efter bara några terminer, varför kommer jag inte riktigt ihåg. Jag sjöng även i barnkör samt hemma med föräldrarna. I årskurs fyra fick jag möjlighet att prova på instrument som förknippas med den afro-amerikanska traditionen. Denna gång föll mitt intresse på elbasen. Elbasen följde med mig i ungefär tre år då jag mest spelade hemma, men även i kompgruppen till skolans blåsorkester. Detta var första gången jag fick tillfälle att spela med

andra människor i min egen ålder. Det var notbunden musik där man inte lyssnade så mycket på de andra musikerna medan man själv spelade, utan mer när de andra instrumentsektionerna övade sina stämmor.

Under högstadietiden fann jag internet som källa till musik. Där kunde jag hitta bastabulaturer med exempelvis Metallica-låtar. Jag stötte även på gitarrtabulaturer, då min far hade en gitarr blev det att jag även provade på detta. Här inleddes mitt intresse för gitarren. Jag valde musik på Elevens val där man fick spela tillsammans i mindre rockensembler – det var här jag för första gången, tillsammans med andra, fick spela musik som jag själv lyssnade på. Detta gav mersmak. Jag och några av medlemmarna ur rockensemblerna startade då ett eget band. Detta fördjupade mitt intresse för musik, vilket ledde till att jag, efter högstadiet, sökte in till musikestetiskt program vid gymnasiet i Lycksele. Sedan följdes detta av studier på pop- och rockprofilen vid Framnäs folkhögskola och därefter musiklärarutbildning på Musikhögskolan i Piteå.

Arbetsfördelning

Vi har delat upp arbetet i olika delar, vi har var och en fått ansvara för specifika områden i uppsatsen. Generellt sett har Andreas skrivit om improvisationsdelarna och det som skedde i Piteå medan Dan har fördjupat sig i de gruppdynamiska avsnitten, samt händelserna i Kalix.

Syfte

Syftet med arbetet är att öka förståelsen för musikalisk kommunikation inom ensemble- och improvisationsspel. Samt att redogöra för hur utvecklingen av det sociala samspelet för eleverna i en ensemble kan se ut.

Frågeställningar

- Hur kan våra övningar utveckla elevers samspel i ensemble- och improvisationsspel?
- Hur påverkar gruppdynamiken i en ensemble den enskilda eleven?

Bakgrund

I denna del kommer vi förklara vad improvisation är ur ett historiskt och pedagogiskt perspektiv samt belysa vad tidigare forskning visar på rörande ensemblespel.

Vad är improvisation?

I Nationalencyklopedin (2012) beskrivs ordet *improvisation* (från Italienskans Improvisare, som i sin tur kommer från Latinets *improvisus* vilket betyder 'oförutsett', 'oförmodat'.) såhär: "I musiksammanhang en ofta använd benämning på det oförutsedda, oplanerade och spontana i ett musikaliskt framförande."

Jeff Pressing berättar, i sin bok *Improvisation: Methods and models* (1987), om fem olika improvisationsformer ur ett lärande-, och till viss del historiskt perspektiv. Dessa sträcker sig från strukturerad improvisation till fri improvisation.

Den *första* formen av improvisation är, enligt Pressing, det i västerländska historiska texter, vanligt förekommande perspektivet att improvisation är komposition i stunden (real-time composition). Detta var även ett vanligt synsätt innan barockeran (ca 1600-1750). Hickey (2009) förklarar perspektivet med att den som uppträdde och improviserade, smyckade ut linjer eller skapade variationer av existerande melodier eller schabloner. I den moderna musikundervisningen så menar Hickey att denna improvisationsform även övas i vissa nybörjarböcker, där en enkel melodi är noterad, men med några noter borttagna där eleven själv får spela valfria toner.

Den *andra* improvisationsformen som Pressing presenterar följde rent historiskt den första formen – en sorts undervisningsmetod som enligt Hickey kan spåras tillbaka till 16- och 1700-talets generalbas och klaviaturimprovisationer. Denna form ger musikaliska mönster och modeller som kan användas i improvisationen och om dessa, som Pressing förklarar, följs av de som äger tillräckligt kunnande, skapas stilistiskt korrekt musik. Under Barocken använde man ofta termen ”smak”. Alltså att man skulle kunna framföra musiken med ”god smak” (ex. Geminiani 1749). De olika Jazzimprovisationsböckerna, som de av t.ex. Aebersold (2000), är en modernare version av denna improvisationsform.

Hickey berättar att Pressings *tredje* improvisationsform är en förlängning av Dalcrozes improvisationsövningar för piano (Jaques-Dalcroze 1921/1997). Det som Dalcroze förordade är att läraren, istället för att förevisa vad som ska spelas, ger eleven olika problem att lösa som exempelvis kompositionsliknande problem gällande melodi och rytm. Pressing menar att ”fejk-böckerna” (fake books) inom jazzen, så som Real Book och The Worlds Greatest Fake Book, är en modernare version inom problemlösningsimprovisationen. I dessa böcker står det bara den enklaste möjliga melodin för låten som tillsammans med den enkla ackordsanalysen skapar ett ”problem” som måste lösas genom improvisation. Man improviserar exempelvis fram alternativa rytmiseringar på melodin och tilläggstoner på ackorden.

Improvisationsform nummer *fyra* innebär, enligt Pressing, att bli presenterad för olika musikaliska entiteter som motiv och att man med dessa experimenterar själva. Pressing hittar denna form i den persiska Tarifen, den ghananska musiktraditionen och även i jazzens metod att lyssna och lära sig solon för att sedan extrahera delar av solot för egen användning i fortsatt improvisation. Han kallar denna metod för *imiterande självinsikt (imitative self-discovery)*. Ett användbart sätt är enligt Pressing att använda *låtformsbaserad improvisation (song-form based improvisation)*, där solona använder sig av låtens ackordprogressioner i ett antal chorus. Jazz- och bluesmusiker har använt sig av denna idé ända sedan slutet av första världskriget.

Den *femte* och sista improvisationsformen av Pressing är den fria improvisationen. Pressing tar upp Abramsons (1980) förklaring av den Dalcroze-baserade improvisationen som är mest i linje med denna femte improvisationsform. Förklaringen är att istället för att imitera sin lärares eller andras improvisationer, på egen hand upptäcka improvisation genom att spela och sjunga själv.

Vad är ensemblespel?

En ensemble kan enligt Nationalencyklopedin (2012) enkelt förklaras som en samverkande grupp. Ett sällskap där man fungerar gemensamt inom något, exempelvis en grupp där man tillsammans spelar musik.

Att lyssna inom ensemblespel är en av de absolut viktigaste delarna. Gillis (2012) menar att det inte bara är för att få de fundamentala byggstenarna i musiken, såsom tonhöjd, rytm och dynamik med mera, att fungera tillsammans med andra, utan även för att förstå på vilket sätt musik är uppbyggd. Fortsättningsvis menar Gillis att aktivt lyssnande som musiker (till skillnad från passivt lyssnande som att lyssna på skivor, som i sin tur också är viktigt men inte för denna undersökning) är viktigt både för novisen som den professionella musikern. Om man aktivt tar del av det musikaliska skeendet kring sig, kan man som musiker utveckla sin kreativa process och på så sätt även utveckla sitt eget spel.

Eleverna kommer troligen att få en större musikalisk upplevelse genom att använda de verktyg de får via de ensemblemetodiska övningar som vi presenterar för dem. Vi upplever att även improvisationsmomentet behöver ett nytt metodiskt tillvägagångssätt för att det ska kunna förenas med ensemblespelet. Vi har uppmärksammat att det i improvisationsmetodiken fokuseras mycket på ackord och skalspel, istället för att lyssna på vad det är man spelar och genom detta komma närmare musiken. Detta påvisar även Tomassetti i sin artikel *Beginning blues improvisation pedagogy for the non-jazz specialist music educator* (Tomassetti, 2003, s. 17):

I have always questioned why the typical jazz improvisation lesson or college course has focused almost exclusively on scales and chords at the expense of logically and beautifully expressed musical lines.

Demokratiaspekten

I boken *Känslans intelligens* (1995/2001) beskriver Goleman att om man kan bortse från sina egna självcentrerade intressen och ingivelser så vinner man mycket på det genom att det öppnar upp möjligheten till att bli mer empatisk och en bättre medmänniska. Författaren Daniel Goleman är doktor i psykologi samt vetenskapsjournalist. Boken teoretiserar och förklarar många sakfrågor allt från sociala färdigheter till vad emotionell intelligens är. Goleman vill ge oss kunskap om vad den emotionella intelligensen är, när känslorna tar över vårt förnuft. Han frågar sig om vi förskaffat oss de känslomässiga vanorna vi har och hur kan vi behärska våra destruktiva impulser. Goleman har granskat och använt sig av forskningsresultat från neurologiska studier och menar på att det finns möjligheter för oss att forma barns emotionella vanor. I boken diskuteras också om vad skolan idag kan göra för våra elever. En stor undersökning pekar på att den idag uppväxande generationen har mer känslomässiga svårigheter än någonsin därför menar Goleman att skolan behöver ändra sin nuvarande vision för att eleverna ska kunna bli mer välmående som vuxna. Lärare bör hjälpa att fostra våra elever emotionellt genom att föra in förnuft och känslor i sin undervisning.

Om man visar empati banar det väg till omtanke, altruism och medmännisklighet vilket i sin tur leder till att ens egen tolerans och öppenhet växer. Goleman menar också att denna förmåga blir

allt mer viktig och inte minst sagt nödvändig för att vi skall kunna ha en ömsesidig respekt och omtanke för varandra i dagens pluralistiska samhälle. Detta ligger också till grund för demokrati. Vi kan koppla det Goleman beskriver till *vad* man som person utvecklar och *hur* det fungerar i en ensemble. I en ensemble är empati och inte minst demokrati avgörande för att det ska bli en god stämning i gruppen; alla ska känna delaktighet i de beslut som fattas. Om inte detta fungerar kommer gruppen att i värsta fall att gå isär och gruppen splittras.

Genom att spela i en ensemble utvecklar man dessa förmågor över tid och finner sin roll i gruppen precis som man gör i ett samhälle där man dagligen måste interagera med varandra för att vi ska kunna bibehålla en demokratisk gemenskap. Vi anser att det i dagens stressade samhälle behövs en slags fristad där man utvecklar sig både musikaliskt och som människa där man kan vara sig själv utan några yttre krav från samhället.

Mästarlära

Hur man som pedagog ska lära ut och vilket sätt som anses vara det bättre går att diskutera, en metod som vi arbetat med är kognitiv mästarlära som presenteras av Nielsen och Kvale (2000) i boken Mästarlära. I boken finns ett exempel på en matematiklärare som tänker högt medan hen löser ett matematiskt problem, läraren fungerar då både som mästare och tränare, vilket resulterar i att man stödjer eleven i sitt strategiska tänkande för problemlösning. Den kognitiva mästarläran bygger på olika lärandetekniker: modellinläring, ställningsbyggande och reflexion baserad på observation, vägledande och stödjande lärardeltagande. Läraren uppmuntrar eleverna till reflektion över problem vilket slutligen leder till att läraren successivt drar tillbaka sitt aktiva stöd.

När mästarlära används som *metafor*, betecknar den ett asymmetriskt förhållande mellan någon som behärskar yrkets färdigheter (mästaren) och någon som inte gör det (lärlingen). Oftast avses ungefär samma betydelse som i ett traditionellt, förmedlingsbaserat förhållande mellan lärare och elev. Vi finner denna metaforiska användning av mästarlära i filosofiskt inriktade verk, där processen kännetecknas av att lärlingen tillägnar sig tyst kunskap genom att se mästaren utföra sina färdigheter (Nielsen & Kvale, 2000, s. 31).

Här finns en tydlig koppling mellan lärare och elev inom musiken, där eleven i många fall härmar läraren. Som ensemblepedagog blir man ofta av eleven sedd som en person som besitter stor kunskap. Det är inte sällan som eleverna speglar sig i mästaren (läraren) och på så sätt tillämnar sig ny kunskap. Något som vi som blivande musikpedagoger bör arbeta med är att visa eleverna att det finns fler än ett sätt att tänka på. Att vi är utbildade ensemblepedagoger är självklart ingen garanti för komplett kunskap. Detta bör medvetandegöras hos eleverna, för att de med tiden skall finna sina egna vägar i musiken.

Praxisgemenskap

Jean Lave skriver (Nielsen & Kvale, 2000) att det kan vara bättre att se på vad man "vet" som en handling istället för att betrakta det som något man besitter "- att veta" snarare än att tillägna sig eller ackumulera vetande eller information" (Nielsen & Kvale, 2000, s. 60). Detta grundar Lave i när hon tog den kollektiva sociala karaktären i tillvaron och satte den i främsta rummet. Lave menar att genom deltagande i en social praxis så får man utökade kunskapsrelaterade färdigheter, samt att identitetsskapande genom deltagande är en social process. Deltagarna

hjälp varandra att lära i det sociala rummet genom att tillsammans utveckla och finslipa på den kunskap som mästaren, i detta fall, besitter.

Nielsen och Kvale (2000) berättar om hur mästarlära i olika hantverksyrken kan te sig:

Genom legitimt, perifert deltagande i gemenskapens produktiva aktiviteter tillägnar sig lärlingen gradvis hantverkets väsentliga färdigheter, kunskaper och värden genom att röra sig från ett perifert deltagande till att bli en fullvärdig medlem av yrket (s. 29).

Detta kan kopplas till många olika yrken som har ett liknande system för lärande. Nielsen och Kvale ger själva en koppling vidare till konstens område där de menar att i till exempel Rembrandts ateljé förekom en tydlig mästar-lärlingsituation som var så utvecklad att konsthistoriker kan ha svårt att särskilja mästaren från lärlingen. I musikens fall har ofta ett liknande lärande skett i framförallt den klassiska musiken. I jazzens improvisatoriska skola har en mästare-lärlingsituation uppstått genom att lyssna till väletablerade musiker och sedan hjälpa varandra i en sorts praxisgemenskap. Kunskapsöverföringen har därmed inte alltid skett genom ett fysiskt möte mellan mästare och lärlingen/lärlingarna, utan via ljudande medier och/eller konserter.

Goodrich (2007) berättar om hur några av jazzens legender, såsom Ella Fitzgerald och Buddy Rich, själva nämner andra tidigare jazzmusiker som deras största inspirationer. Goodrich fortsätter med fler historier med mer renodlade mästare-lärlingsituationer såsom den som Louis Armstrong upplevde. Han blev skolad av Joe "King" Oliver som hörde Armstrong spela och sedan bestämde sig för att bli hans mentor. I Miles Davies fall var det lite annorlunda enligt Goodrich, då en av hans kompisar som bara var två eller tre år äldre tjänstgjorde som en av Miles största influenser.

Metod

Den metod som vi använt oss av är aktionsforskning som Rönnerman (2004) beskriver som ett samarbete mellan praktiker (i vårt fall eleverna) och forskaren (i detta fall vi) där målet är att forskningen i slutändan leder till förändring.

Aktionsforskning innebär därmed en relation mellan tänkandet om praktiken och handlandet i praktiken. Det handlar med andra ord om att utveckla och förändra verksamheten men också om att skaffa sig kunskap om hur denna förändring går till och vad som sker under arbetets gång, vilket då kan relateras till den vuxnes lärande (Rönnerman, 2004, s. 13).

Rönnerman menar att man även kan förklara begreppet aktionsforskning genom att dela upp det sammansatta ordet i två, nämligen aktion och forskning. Ordet aktion betyder handling, som i sin tur betyder att något ska prövas och iscensättas. Denna metod, aktionsforskning, är praktikerorienterad vilket menas med att aktionen som är i fokus är den egna praktiken. Rönnerman visar att praktikerns iscensatta handlingar, som observeras, reflekteras och diskuteras där kontentan leder till en insikt av förhållandet mellan olika saker. Forskning är det andra ordet som beskrivs:

Forskning kan beskrivas som en process som genom systematiskt arbete och relation till teorier ger ny kunskap. Det som skiljer aktionsforskning från strikt akademisk forskning är att

forskningen startar utifrån praktikerns frågor samt att ett samarbete utvecklas mellan forskare och praktiker. I detta möte finns en strävan mot att ta tillvara de olika kompetenser som finns hos praktikern och forskaren. Samarbetet kan vara utformat på olika sätt, vanligast sker det genom handledning (Rönnerman, 2004, s. 15).

En viktig aspekt inom aktionsforskningen enligt Rönnerman (2004) är att man vet hur verksamheten ser ut innan man genomför en förändring. Rönnerman förklarar vidare att det är av stor vikt att praktikern är delaktig i hela processen, detta för att det är i praktiken förändringen ska ske. Denna metod är till gagn för forskning av praktiska ämnen så som exempelvis musik.

För att besvara våra frågor har vi valt att använda oss av deltagande observation (Kaijser & Öhlander, 1999) där vi varit såväl observatörer, auskultanter och som ledare i deltagande observationer. Vi har även genomfört fältstudier, där vi använde oss av en så kallad *fältdagbok* (Kaijser & Öhlander, 1999, refererar till Schatzman och Strauss, 1973, s.37) där man dag för dag skriver vad man sett, gjort och hört. Kaijser organiserade sin egen fältdagbok genom att sätta upp tre rubriker som lyder: *empirisk, metodologisk* och slutligen *reflekterande*.

I den *empiriska* delen redogör man, kronologiskt, vad man ser exempelvis omgivningen och närvarande vid studien. I denna del förekommer det sällan teoretiska begrepp och ses mer som berättelser.

I den *metodologiska* delen antecknas vad man kunde göra annorlunda i den undersökning man utförde samt sådant man vid ett senare tillfälle kunde tillföra för studiens syfte. Vad kan materialet säga och vad kan det inte säga? Genom denna del får man också en god överblick över vad som skett under studiens utförande.

Den sista reflekterande delen är fri. Här dokumenterar man sina tankar, reflektioner och sina resonemang av det man varit med om, samt om det material man har. Här är det också en god idé att skriva ner nya aspekter och infallsvinklar som man sedan kan spinna vidare på i det fortsatta arbetet.

Vi använde oss i det stora hela av detta sätt, det enda undantaget var att vi inte använde oss av dessa rubriker men utformningen var i stort sätt samma som denna metod.

Dessa är våra frågeställningar som vi besvarade efter varje lektionstillfälle:

- Vad var det som gick bra?
- Specificera det.
- Var det min insats?
- Främst elevernas insats?
- Något annat?
- Vad var det som inte gick så bra?
- Specificera det.
- Var det min insats?
- Elevernas?

- Något annat?
- Vad ska jag förändra till nästa gång?
- För eleverna?

Vi har även i våra fältstudier fått samtycke i att skriva om Blue-Bird, Musik och Dansskolan samt att nämna Tommy Lakso vid hans riktiga namn.

Resultat

Till en början auskulterade vi under ett par improvisationsensembler vid Musik- och dansskolan där vi observerade både deltagande elever och lärare. En av ensemblerna bestod av fem högstadieelever mellan 13 och 16 år, samt en gymnasieelev som var 18 år. Den andra ensemblen bestod av fyra gymnasieelever mellan 16 och 18 år. Dessa ensembler leddes av tre instrumentallärare med olika huvudinstrument, som alla arbetade vid kulturskolan ifråga. Vi följde i huvudsak en av de tre lärarna som hade samma huvudinstrument som vi – nämligen gitarr. Vi auskulterade dessa två ensemblegrupper vid fyra tillfällen. Efter detta fick vi möjligheten att aktiva observera och leda eleverna i de tre ensemble- och improvisationsmetodiska övningarna som vi tillsammans skapat efter vår auskultation. Men först fick vi möjligheten att följa Tommy Lakso och medverka i hans Blue-Birdprojekt, som detta år hölls i Kalix.

Blue-Bird är det samlade namnet för det kommunala musik- och kulturskolornas jazz och improvisationsensembler. Tommy Lakso är en av grundarna till Blue-Bird, som startade 1996. Deltagarna är ungdomar, både pojkar och flickor, mellan 12 och 18 år från hela Norrbotten och ledarskapet har bestått av pedagoger från respektive musik och kulturskolor, samt att det förekommit gästlärare vid de läger och turnéer som varit. Blue-Bird har även på senare år fått ett närstående samarbete med både Norrbottensmusiken och ungdomsstorbandet AYJO (Arctic Youth Jazz Orchestra).

I de projekt och läger som förekommit och genomförts har gensvaret varit mycket positivt, och många av de elever som deltagit har gått vidare i fortsatta studier och även lyckats som musiker. Detta har inte varit det enda syftet med Blue-Bird, då lägret haft som främsta målsättning att presentera improvisationsmusik för ungdomar, samt erbjuda en möjlighet att möta likasinnade.

Syftet är också att få in eleverna i ett sammanhang utanför sin egen skola och i den mån det går sprida verksamheten, så att fler musikskolor väljer att vara med. Eleverna delades in i olika ensembler utifrån ålder och musikaliska förkunskaper. Detta resulterade i att kommunikationen mellan eleverna blev mycket tydlig. Genom att mixa ihop ensembler med elever i olika åldrar och som har olika musikaliska erfarenheter så kan man få, vilket vi såg, elever som hjälper varandra. De äldre eleverna fick agera mentorer till de yngre eleverna, som därmed fick stöd i sitt musicerande. Detta bidrog även till att vi som ansvariga lärare fick hjälp, vilket ledde till ett bättre musikaliskt flyt i ensemblerna.

Resultat Kalix - fredag

När vi anlände till Kalix på fredag kväll träffades alla lärare omgående för att sätta ihop årets deltagare i nya ensembler. Ensemblerna arrangerades efter musikalisk erfarenhet och kunnande och just det här året fick lärarna svårigheter på grund av att det var deltagarrekorde och genom detta blev det svårt att sätta samman ensembler. Men till slut utkristalliserades några lämpliga grupper. Efter detta samlades alla Blue-Birddeltagarna i Kalix folkhögskolas aula för att genomföra en minikonsert, där alla deltagarna från de olika orterna i Norrbotten spelade upp en låt för varandra. Minikonserten hölls dels för att deltagarna skulle få se vilka som kommer att vara på lägret, samt att få höra andra spela och få inspiration till den intensiva, och förhoppningsvis trevliga, helgen som skulle komma.

På lördagen samlades alla lärare och deltagare för att gemensamt gå igenom vilken ensemble man tillhörde, samt att deltagarna visades till respektive ensemblerum där de fick två låtar som de under lördagen och söndagen skulle öva in. Låtarnas svårighetsgrad i ensemblerna varierade beroende på vilken ensemble man tillhörde. Målet var att samtliga deltagare skulle spela upp sina låtar under en gemensam konsert på söndagen. Under lördagen fick vi chansen att prova våra övningar i en ensemble, nu fick vi erfara hur väl övningarna fungerat.

De övningar vi talar om är tre till antalet och ser ut som följer:

1. Call and Response (en person visar medan de andra härmar). Vi startar med en ton och med fokus på fri rytm. Vi utökar sedan övningen med att spela en bestämd rytm, till en början t.ex. bara raka fjärdedelar, där man använder sig av tre givna toner. Till sist kombineras dessa två övningar, det vill säga fri rytm till de tre givna tonerna. Om man märker att detta fungerar väl så kan man lägga till fler toner för att göra övningen mer krävande.
2. Eleven får leda ensemblen dynamiskt genom att spela starkt, svagt etc. Resten av ensemblen ska lyssna och följa med i det han eller hon gör. Vi väljer tillsammans med eleverna en låt som de har spelat innan.
3. I den här övningen fokuserar vi på improvisation ur ett annat synsätt än skalspel. Vi vill få eleverna att improvisera medvetet. Vi väljer tillsammans med eleverna en låt som de har spelat innan. De som inte riktigt kan låten får använda sig av noter. De får börja med att improvisera med en ton över låten, eventuellt två toner om låten byter tonart. De ska försöka att spela tonen/tonerna på ett intressant sätt och de får själva välja en ton som de själva tycker passar in. Trummorna får t.ex. improvisera med baskaggen. Denna övning kan man sedan utöka med två eller fler skaltoner för att koppla ihop detta tänk med skalspel.

Lördag – första tillfället

På lördag förmiddag blev vi placerade i en ensemblegrupp som bestod av ungdomar mellan 12 och 22 år som skulle lära sig låten *You Don't Know What Love Is* av Raye/DePaul. Vi startade med att gemensamt lyssna igenom Dinah Washingtons inspelning av låten samtidigt som vi tittade på noterna. Noterna var sådana att text, melodi och ackord fanns på ena sidan och ackordsläggningar för gitarr fanns på andra sidan. Deltagarna provade sedan att spela låten *A Vista*, det vill säga direkt från bladet. Andreas hjälpte sångerskan genom att spela melodin

samtidigt som han sjöng densamma. Det tog en stund innan alla kommit underfund med melodin och att de fått en uppfattning om låtens känsla och struktur.

Efter detta var det dags för de som spelar ett ackordsinstrument att lära sig låtens ackord. För att förhindra att någon skulle bli sysslolös i ensemblen, fick vi hjälp av en annan lärare med att instruera pianisten, medan vi tog oss an den yngsta av de två gitarristerna. Vi visade gitarristen hur man på ett bra sätt kunde lägga dessa ackord på gitarrhalsen och övade under koncentration sakta in ackorden så de skulle bli rätt. Efter att ackord och melodi satt sig i fingrar och huvud började vi att arrangera låten (att göra låten till vår egen) tillsammans – detta för att alla skulle få chansen att vara med under skapandeprocessen samt att vi slipade på låtens avslut. Förmiddagens lektion avslutades med att vi tillsammans spelade igenom låten. Efter lunch och vila från alla toner och melodier samlades vi igen för att än en gång spela igenom låten så att den inte skulle glömmas bort.

Efter detta tog vi oss an en ny låt, *It Could Happen to You* av Burke/Van Husen. Vi började på samma sätt genom att lyssna igenom låten, det blev en version av Chet Baker. Tillsammans provade vi sedan att spela låten *A Vista*, vilket skulle visa sig vara svårare än den föregående låten. Detta kan möjligtvis ha att göra med att karaktären var snarlik den föregående låten. När melodiinläringen skulle börja fick vi hjälp av en sånglärare, vi tog oss an att lära ut ackordsläggningarna till den unga pianisten. Det var många ackord, med en mängd skiftande omläggningar i denna låt, vilket gjorde att det tog relativt lång tid för alla att lära sig dem. För att få in alla dessa ackord som fanns i denna låt använde vi oss av vår dynamikövning. Vi spelade en rad i taget det vill säga fyra takter som vi sedan spelade repris på, när vi märkte att ackorden började sitta gick vi vidare till de nästföljande fyra takterna för att göra likadant. Alla i ensemblen fick chansen att vara ledare i övningen som både fick deltagarna att lära sig ackorden och låten bättre samt att de fick prova att vara ledare.

Lördag – andra tillfället

Denna grupp bestod av elever som kommit en bit i sitt musicerande, de elever som spelar i Piteå kulturskolas mer erfarna ensemble, och även elever från folkhögskolan i Kalix. Tommy Lakso var ledare för denna ensemble och det var också denna grupp som kommit längst ur ett musikaliskt perspektiv. De fick spela tre låtar, den ena var *Summertime* som tolkats av många olika artister. Den andra var *We See* som är uppbyggd på två teman samt tredje låten *Intrapretation Blues*, skriven av Tommy L. Alla fick noter på låtarna som de skulle spela men vi märkte att eleverna själva tog bort dessa efter att de på ett ungefär lärt sig låten och istället använde sitt gehör. Den mest komplicerade låten att lära sig, tycks ha varit låten *Intrapretation Blues*, som i vissa partier satte deras not- och rytmkunskap på prov. Men för att lära sig låtens svårare passager något fortare tog Tommy fram ett knep och det var övningen ”följa John”. En fick leda och spela låtens melodi i extremt rubato, medan de andra på gehör skulle finna tonen så fort som möjligt och spela den tillsammans med ledaren. Efter denna övning kunde alla i ensemblen melodin och låten betydligt bättre, samt att de förstod sig på låtens polyrytmiska detaljer. Något som var intressant att se var hur eleverna på ett engagerat sätt absorberade det som lärdes ut under lektionen.

Söndag – första tillfället

Under söndag förmiddag fick vi ännu en gång möjligheten att prova ytterligare en av våra övningar och den här gången i ensemblen som Tommy Lakso handledde, det var också den mest musikaliskt avancerade ensemblen. Vi valde denna gång att för första gången prova övningen som vi kallar *Call and Response*.

Den här ensemblen bestod av 11 deltagare mellan 16 och 22 år som alla hade musicerat i ett antal år och spelar nu på en förhållandevis hög nivå. De fick sätta sig i en ring, så att alla såg alla och på detta sätt kunde alla kommunicera med varandra. Sångerskan i gruppen hade tidigare under dagen provat på en liknande övning när alla sångare på Blue-Birdlägret träffades och hade en workshop med sångläraren. Därför valde vi att låta henne, efter att vi förklarat övningen i ord, förevisa för de andra eleverna hur övningen gick till. Eleven var en av de som gick på Kalix folkhögskola och hade själv medverkat på tidigare Blue-Birdläger under ett antal år, så hon var en erfaren solist och därför för oss ett givet val som förevisare.

Innan detta skedde så gav vi en av saxofonisterna i gruppen i uppgift att välja en valfri ton som vi sedan skulle använda i övningen, denna ton skulle de övriga så snabbt som möjligt hitta. Trumslagaren valde att spela sin första ton på en av pukorna. Sedan förevisade sångerskan övningen inför gruppen, med hjälp av denna ton, tills alla förstod och kände sig bekväma med övningen. Eleven som ledde började, precis som vi tänkt, med enkla rytmer för att sedan utveckla dessa till mer avancerade.

Övningen fortsatte sedan med ett slags rullande schema, där alla i gruppen fick chansen att förevisa en takt var innan det var dags för nästa person i ringen. Det märktes redan vid andra rundan att de kommit långt musikaliskt, då de nästan direkt vågade sig på att spela avancerade rytmer samt att det fanns en lekfullhet i det de gjorde. När alla kände sig bekväma i övningen gick vi vidare med att de fick spela två och till sist även tre toner med valfri rytm och även dessa rundor gick bra. Eftersom alla i ensemblen var så duktiga tänkte vi ut ett sätt att göra det hela något svårare. Vi valde då att dubblera tempot för att sätta press på elevernas tankeförmåga och uppfinningsrikedom. Denna press skapade en mycket positiv stämning och det hela mynnade ut i en gemensam skrattfest.

Under övningen visade alla deltagarna stort intresse och var öppna inför det som förevisades samt att de visade på ett stort engagemang. Det var ingen av deltagarna som inte förstod vad övningens syfte var och alla verkade ta till sig det vi visade.

Övningarna v. 2.0

Efter att vi testat oss fram under Kalixhelgen, så gjorde vi en slutgiltig och definitiv sammanställning av de tre övningar som vi utformat.

1. Den första av våra övningar har vi valt att kalla *Call and Response*, det är inte Call and Response i sin ursprungliga mening, som ett musikaliskt svar till en musikalisk fråga, utan här beskriver uttrycket en ren härmningsövning där ropet (Call) skall besvaras (Response) exakt återgivet. Övningen är en rytmisk improvisationsmetod som går till som så att eleverna förslagsvis sätter sig i en ring med sina instrument i handen, läraren ingår också i denna ring. Det första som händer är att läraren, eller en av läraren utsedd elev, tar en ton på sitt instrument

som övriga elever så snabbt som möjligt ska hitta. Detta för att påvisa att det är en gehörsövning där det krävs att man lyssnar noggrant. För elever spelandes trumset, så väljs ett ljud från en trumma ut som deras ”ton”.

Om det är en improvisationsmässigt oerfaren grupp så kan läraren välja att förevisa övningen, men om det är en erfaren grupp så kan läraren med fördel välja ut en av eleverna som får demonstrera för de andra eleverna. Med en oerfaren grupp bör läraren förevisa enkelt till en början med exempelvis bara fjärdedelar i en takt, som gruppen sedan imiterar. Att vara övertydlig och indikera när läraren själv förevisar samt visa på när det är elevernas tur att härma, är nödvändigt i uppstartsfasen av övningen. Läraren fortsätter att demonstrera på detta sätt i fyra-fem takter med ökad rytmisk variation och svårighetsgrad för att eleverna ska förstå och ta till sig övningen till fullo.

I en mer erfaren grupp, där läraren väljer en elev som får demonstrera, så får eleven efter en snabb genomgång av övningen demonstrera på samma sätt som läraren gjorde i föregående exempel. Därefter är det elevernas tur, där tillvägagångssättet blir att en utvald elev inleder med att spela en ton (fortfarande samma ton som valts ut tidigare) i valfri rytmisk variation, men fortfarande bara en takt. De andra eleverna svarar direkt på samma sätt. Sedan är det dags för den elev som sitter närmast på tur som omedelbart väljer en egen rytmisk variation på samma ton och de andra eleverna svarar. På detta sätt går övningen runt i gruppen så att alla får prova på att både leda (Call) och svara (Response) några gånger var.

När alla har förstått övningen utökas tonförrådet med en närliggande ton som en utvald elev återigen får ta, på samma sätt som med den första tonen ska de övriga eleverna så snabbt som möjligt hitta även denna ton. Trummisen väljer istället ett annorlunda ljud från en annan trumma som representerar denna ton. Övningen fortsätter sedan på samma sätt men nu varierar sig eleverna inte bara rytmiskt utan även mellan dessa två närliggande toner. Återigen tar man en takt var som de övriga svarar på, sedan nästa elev osv. Förslagsvis används som mest tre toner i denna övning som eleverna sedan får improvisera på, för att inte övningen ska bli övermäktig. Gör man däremot denna övning kontinuerligt så kan man givetvis utöka tonförrådet än mer.

2. Övning nummer två är en samspelsövning med fokus på dynamik, i detta fall syftar dynamik på att spela omväxlande starkt och svagt rent ljudvolymmässigt. Utförandet är format så att eleverna snabbt kan få användning av ”tänket”, genom att läraren och eleverna gemensamt väljer en låt som ensemblen tidigare spelat tillsammans. Därefter väljer de ett enkelt parti där alla spelar samtidigt. Ensemblen spelar partiet ett antal gånger så att alla kan det bra, och helst helt utantill. Denna gång väljer läraren direkt en elev (förslagsvis trummisen på grund av trummornas dynamiska spännvidd och trummisens förmodade vana att leda dynamiken) som får i uppgift att leda den övriga ensemblen dynamiskt, hädanefter hänvisas denna elev som ledaren.

De övriga elevernas uppgift är att vara väldigt lyhörda och uppmärksamma på vad ledaren gör för att förhoppningsvis genast följa med i minsta förändring som denna gör dynamiskt. Till en början spelar alla det utvalda partiet ur låten och ledaren leder ensemblen dynamiskt enbart

genom sitt instrument, detta kan underlättas av att de övriga eleverna blundar. Efter det utvecklas övningen till att ledaren även kommunicerar med kroppen hur den vill ha dynamiken, med det menas att man med kroppsspråket visar vad man har för avsikt. Genom att kommunicera vad man vill få fram dynamiskt, på olika plan, så bidrar detta till att ensemblen lättare kan förstå varandras intentioner och därmed bli en mer musikaliskt homogen grupp.

3. Den tredje och sista övningen innebär att man sammanfogar de två föregående övningarna i en improvisationsövning. Om det är en oerfaren ensemble bör man ha gått igenom de tidigare övningarna så många gånger att man märker att de sjunkit in. Är det istället en improvisationsmässigt van ensemble kan det räcka att enbart provat på övningarna för att sedan direkt gå in på denna övning. Ensemblen väljer återigen tillsammans med läraren en låt som de alla kan. I denna låt ska eleverna sedan applicera de tidigare övningarna under sina improvisationssolon. De elever som för tillfället inte improviserar får vara fortsatt uppmärksamma på vad solisten spelar, för att kunna följa med i de dynamiska förändringarna som solisten gör. Återigen så turas eleverna om att vara solist, så att alla får prova på att leda den övriga ensemblen ur ett improvisatoriskt perspektiv.

Resultat Piteå

I Piteå testade vi övningarna på de båda improvisationsensemblerna vid tre tillfällen. Vi ledde en ensemble var vid varje tillfälle och bytte sedan grupp till nästa gång. Detta för att vi skulle få undervisa ensembler på olika nivåer – både musikaliskt och erfarenhetsmässigt. Vid det första tillfället använde vi oss av den första övningen på vardera ensemblen för att vid nästa tillfälle byta ensemble och övning, denna gång till övning nummer två. Således avslutade vi med övning nummer tre vid det tredje tillfället. Under alla dessa träffar avslutade vi med att ha en kort diskussion främst med eleverna men även med lärarna för att få ta del av deras tankar om den specifika övningen vi just gjort. Efter varje träff skrev vi ner vad som skett både ur ett elevperspektiv samt ur ett eget lärarperspektiv, så att vi som blivande pedagoger skulle få chansen att utveckla vårt metodiska tillvägagångssätt.

22:a februari - första tillfället

Det första tillfället var den 22:a februari på Musik- och dansskolan i Piteå, på deras improvisationsensembler. Denna kväll ledde vi improvisationsövningen med fokus på rytmgehör först med den yngre gruppen, dvs. med de eleverna mellan 13-16 år. Vi började med att förklara övningen i ord för att sedan snabbt gå över till att förevisa hur den skulle gå tillväga. Vi sjöng en ton, i detta fall ett G, som de så snabbt som möjligt skulle hitta på sina instrument, sedan tog vi denna ton som grund och visade hur vi skulle göra övningen. Detta gjorde vi med att visa en takt, väldigt enkelt med bara fyra fjärdedelar på denna ton, som de sedan direkt fick härma.

Därefter gjorde vi rytmen mer avancerad, fortfarande en takt som vi förevisade och en takt när de svarade. Efter några rundor med detta upplägg så fick de prova själva. Först fick var och en testa att leda gruppen på detta sätt, fortfarande med denna ton, i tre till fem takter innan vi bytte till nästa person. Detta gjorde att de fick känna in övningen och hur de själva kunde variera sig.

Nästa steg började med att en av eleverna fick välja ton, en av saxofonisterna blev utvald och valde ett klingande F, som de övriga eleverna på samma sätt skulle identifiera så snabbt som möjligt. Övningen fortsatte sedan genom att eleverna spelade en takt var och sedan nästa person, på detta sätt: en elev spelar en takt, alla svarar, nästa elev som sitter bredvid spelar en takt och alla svarar osv. Övningen utökades därefter med att en annan elev, nu gruppens klarinettist, fick välja till en närliggande ton. Klarinettisten valde denna gång ett klingande Ab, en liten ters ovanför det befintliga F:et som fortfarande skulle användas. Nu med två toner i övningen fortsatte eleverna utbyta rytmiska idéer på samma sätt som tidigare. Trots att övningen nu inte bara var en renodlad rytmisk gehörsövning, utan nu även en tonal gehörsövning, så följde eleverna varandra mycket väl.

En tredje ton valdes sedan av gruppens gitarrist, som valde ett klingande C ovanför Ab, som här fullbordade en F-moll treklang. Vi valde att stanna med tre toner på denna övning så att det inte skulle bli övermäktigt med toninnehållet, och för att det fortfarande först och främst skulle vara en rytmisk gehörsövning. En av svårigheterna vid detta tillfälle var när trummisen, den enda eleven med ett instrument utan befintliga toner i rummet, skulle förevisa de andra. Eleven valde, istället för ett F, att spela sin första ”ton” på Hi-Haten, istället för Ab blev det virveln och till sist valde eleven baskaggen istället för tonen C. Eftersom tonföljden; F, Ab, C i detta fall var en tonmässigt stigande rörelse, till skillnad mot rytminstrumentföljden; Hi-Hat, virvel, baskagge som bildar en tonmässigt fallande rörelse, så skapades det en svår situation när de andra skulle härma eleven bakom trummorna. Men det blev inget större problem än att det gemensamt kunde skrattas bort efter kakafonin som uppstod under härmningen.

Eleverna genomförde övningen väl. Vi blev framförallt imponerade av deras förmåga att härma de andra i gruppen då i stort sett alla förevisningar (förutom trummisens ”tonhöjdsspel” och vissa extrema rytmer) kunde följas nästan exakt av alla inblandade. Ytterligare en svårighet uppstod när vi skulle ändra tempo mellan övningsomgångarna, det gick bra så länge vi ökade tempot men om vi däremot ändrade till ett betydligt långsammare tempo gick det sämre. Det som hände var att när vi gav en elev i uppgift att räkna in, så räknade eleven in en hel takt men spelade bara en halv, dock följde övriga elever lika lätt som vanligt. De var antagligen inkörda på det föregående tempot så att det inte gick att ändra så snabbt som vi trodde. Eleverna reflekterade heller inte över att det blev annorlunda än, i alla fall som vi, tänkt.

22:a februari – andra tillfället

Samma kväll var vi även med den något äldre gruppen med elever mellan 16-18 år, där vi gjorde precis samma övning som med den yngre gruppen. I denna ensemble var de bara fyra stycken och vi kunde både avancera snabbare då de var färre i antal och gå in mer på djupet i övningen på grund av deras större musikaliska erfarenhet. Den största skillnaden mellan grupperna var att de äldre snabbare vågade gå ur sin trygghetszon. Med det menar vi att de var villigare att prova på nya, mer spännande rytmer och testa varandra på ett helt annat sätt än den yngre gruppen. Detta utnyttjade vi genom att tidigare byta tempo i övningen, uppmuntra dem att spela ”galna” rytmer och att snabbare i övningen utöka tonförrådet. Dock använde vi oss fortfarande bara av tre toner som mest.

Även när eleverna valde sina toner märktes en stor skillnad mellan grupperna. Då den yngre gruppen valde en trygg mollters mellan de två första tonerna, så valde denna äldre grupp en överstigande kvart, en tritonus (det kanske mest aviga intervallet inom musiken), vilket i sin tur ledde till helt annorlunda rytmiskapande. På grund av detta tonval så blev även rytmerna i många fall mer aviga än tidigare och stämningen i gruppen blev av detta mer uppsluppen och glad när någon av eleverna lyckades spela en rytm som de övriga inte lyckades följa. Det blev så småningom en sorts tävling i att skapa de konstigaste och mest svårföljda rytmerna.

Den tredje och sista tonen som valdes var ett Gb ovanför de andra tonerna Bb och E, som fullbordade en minst sagt ovanlig treklang. Trots dessa svåra tonval och lusten att övertrumfa varandra med rytmerna, så hade inte eleverna några stora problem att följa varandras förevisningar. I likhet med den yngre gruppen så blev det även här ett problem att följa trummisens ”toner”, i detta fall; virvel, hängpuka, baskagge som motsvarade i tur och ordning Bb, E och Gb. Tack vare att de bara var fyra i denna grupp, så skapades inte samma kakafoni när eleverna skulle efterlikna de toner som trummisen skapade. Därför blev det heller inte ett lika stort problem som i den yngre och större gruppen.

7:e mars - första tillfället

Precis som förra mötet så mötte vi den yngre gruppen först. Men detta tillfälle så gjorde vi tillsammans den dynamiska övningen, d.v.s. att var och en fick vara dynamisk ledare som de andra sedan skulle följa. Gruppen spelade en låt som de hade spelat tidigare, i detta fall en låt skriven av Tommy Lakso som heter *Two Keys*. Denna låt är skriven i första hand som ett improvisationsmetodiskt verktyg där den är uppbyggd i två delar med två olika tonarter och med de två tonarternas durskalor utskrivna under själva låten. Skalorna var utskrivna för att eleverna snabbt skulle få ett tonmaterial att använda sig av under sina improvisationssolon. Ledarens roll i denna övning var att styra dynamiken, hur svagt och starkt volymmässigt de skulle spela, i låten. De andra i ensemblen skulle vara mycket lyhörda och följa med ledarens impulser så snabbt som möjligt.

Efter Kalix-helgens testande av denna övning kom vi fram till att det var ett bra val att låta trummisen i ensemblen starta övningen. Detta för att trummorna har en, i detta sammanhang, överlägsen dynamisk räckvidd och samtidigt att det är just trummisen som en ensemble oftast lyssnar på när det kommer till att spela en gemensam dynamik. Just i denna ensemble var inte trummisen någon ledarperson utan en mer timid, lugn person, så det verkade som att leda en ensemble dynamiskt var något nytt för honom trots att han var trummis.

Det som märktes i varje elevs spel när de var ledare, var att de i början spelade väldigt snällt och bytte dynamik på de uppenbara ställena. Det blev så att de övriga i ensemblen redan visste, innan dynamikskiftet verkställdes, att det skulle ske. Efter att alla hade fått vara ledare en gång var, så gav vi dem därför en uppmaning att nästa runda överraska de övriga medlemmarna i ensemblen genom att byta dynamik exempelvis mitt i en fras eller gradvis istället för tvärt. Allt för att öppna öronen och spetsa koncentrationsförmågan hos alla i gruppen. På nästa runda så tillämpade eleverna detta och lekte mer med övningen.

För vissa gick det väldigt bra, främst de som använde sig av ett tydligt kroppsspråk, men för vissa var det svårare. Svårast var det för de som inte vågade använda så mycket kroppsspråk och även spelade ett relativt ljudsvagt instrument, som klarinett eller, i alla fall på denna nivå en ljudsvag, saxofon. I dessa fall så blev det ändå på något sätt så att trummisen styrde, även fast det var klarinettistens tur att leda, så var det först när trummisen uppmärksammade och genomförde dynamikförändringen som hela ensemblen valde att följa med i dynamiken.

7:e mars – andra tillfället

Vi gick sedan vidare till den äldre gruppen med precis samma övning. Som vi påpekat tidigare så har denna ensemble, mycket på grund av ålder, kommit längre i sin musikaliska utveckling och var därför mer vana att lyssna på varandra. Resultatet blev därför lyckat, då de överlag genomförde uppgiften på ett bra sätt. Återigen märktes skillnaden mellan grupperna i hur snabbt de vågade sig på de oväntade sakerna. Ett av problemen som nämndes när vi genomförde övningen i den yngre gruppen, var att de spelade för självklart. De bytte dynamik när alla förväntade sig det, och det tog bort en del av syftet med övningen. Detta var dock inget problem i denna äldre grupp, då eleven som var ledare första vändan nästan direkt överraskade de andra med plötsliga dynamikförändringar på oväntade ställen. Det ledde till att övningens syfte på ett snabbt sätt mejslades ut, och eleverna var tvungna att direkt ha sina sinnen på helspänn.

En av eleverna var tidigare med i den ensemble i Kalix som vi testade denna övning på för första gången. Detta var, som tidigare antytts, ett lyckat tillfälle med en fin stämning i gruppen under övningen – vilket eleven i fråga hade tycks ha burit med sig till det här lektionstillfället. Elevens tidigare erfarenheter hjälpte även de andra i gruppen att snabbt förstå övningens innebörd och att föra övningen framåt.

Ensemblen kändes även tryggare i relationen med varandra, därför vågade de bjuda på sig själv på ett mer självklart sätt. De överdrev sitt kroppsspråk, på ett positivt sätt, när de gavs i uppgift att genomföra övningen på det sättet, något som den yngre gruppen i sin tur hade problem med.

21:a mars – ett tillfälle

Med denna tredje och sista övning avslutade vi våra träffar i Piteå med den yngre gruppen den 21:a mars. Övningen som vi gjorde denna omgång var improvisationsövningen över en given låt, där de skulle använda sig av de övningar vi gjorde vid de tidigare tillfällena och forma sin improvisation efter dessa. Detta var lättare sagt än gjort eftersom vissa hade missat en eller båda av de tidigare tillfällena. Det märktes, i alla fall en aning, på de som varit närvarande vid båda tillfällena att de kunde spela lite mer dynamiskt varierat och med ett mer rytmiskt tänk i sina solon. För dessa elever så var den största anpassningen att våga spela mindre toner, att som i övningen spela på en till tre toner men med ett mer rytmiskt intressant tillvägagångssätt än hur de är vana att improvisera. Det vill säga, att spela så många toner som man hinner istället för att välja de toner som passar bäst i sammanhanget och låter snyggt.

Svårigheterna för de som missat de tidigare tillfällena var dels att de spelade på precis som tidigare, ingen nämnvärd dynamisk förändring eller annorlunda rytmiskt tänk, men framförallt att de inte följde med de andra eleverna när de improviserade och ändrade dynamik.

Diskussion

I detta kapitel så börjar vi med en diskussion kring våra använda metoder och vilka metoder som kunde givit oss ett vidare perspektiv på vår data. I den avslutande resultatdiskussionen diskuteras både vårt tillvägagångssätt och resultatet av detsamma.

Metoddiskussion

Aktionsforskningen är i grunden ett samarbete mellan forskare och praktiker där forskningen slutligen leder till en förändring av den verksamhet man verkar i. Praktikern är utifrån Rönnermans (2004) perspektiv den som ställer frågorna till praktiken, där praktikern inför en ny uppgift i sitt arbete och reflekterar över sitt handlande. I vårt fall tog dock vi som forskare en del av praktikerns roll genom att tillhandahålla elever våra övningar, men där eleverna sedan tog över själva handlandet och vi intog en observatörsroll. Denna metodutveckling fungerade bra för oss då vi fick en tydlig överblick över vad som hände genom de övningar som vi gav dem. Eleverna anpassade sitt spel till den specifika övningen och reflekterade över sitt eget handlande under lektionens gång, detta genom vår styrning, som slutligen ledde till att eleverna fick en djupare insikt om sitt eget spel.

Rönnerman (2004, s. 16) menar att det i en ”...process finns en öppenhet mot val av metoder och lösningar, det finns med andra ord inga metoder som anses vara de ’rätta’.” Detta var något vi upplevde även i våra övningar; att de metoder vi gav dem inte skulle betraktas som ett facit, utan som ett hjälpmedel för att själva förändra sitt spel. I likhet med aktionsforskningens grundtanke att det är praktikern själv som ska genomföra förändringen och inte forskaren.

De dagböcker och den matris med frågeställningar som vi besvarade efter varje tillfälle gav oss ett tydligt svar på vad som hänt när vi sedermera sammanställde vår data. Att besvara frågor om vad som gått bra eller mindre bra efter varje tillfälle gav oss en bra grund att stå på inför nästkommande tillfälle. Vi kunde ta vara på de positiva delarna och förändra de negativa. Detta märktes tydligt efter vår Kalixhelg då vi kunde utveckla våra övningar inför tillfällena i Piteå.

I vårt arbete har vi genomgående haft god hjälp utav *Rapporter och uppsatser* (2008) av Backman. Nu i efterhand hade vi dock önskat att vi gjort som Backman beskriver: att först läsa in sig på den litteratur som finns tillgänglig innan man sätter igång med själva studien. Vi gjorde klart för oss vad vi ville och formade själva syftet med det fenomen vi ville undersöka närmre, men det kanske hade blivit ett annat resultat om vi inför studien läst in oss bättre. Även vårt tillvägagångssätt med övningarna kanske hade blivit annorlunda om vi läst in oss först, men samtidigt var vi på det klara med vad vi ville komma åt, och vi anser att vi fick ett lyckat resultat.

Vi skulle behövt mera tid för att se till en större utveckling och för att vi själva kanske skulle fått ett mer djupgående resultat. Vårt resultat är relativt ytligt på grund av att eleverna gjorde det vi sa, istället för att de på djupet helt förstod innebörden av våra övningar.

Något som också hade gagnat oss hade varit videoupptagning. Som Rönnerman (2004) påpekar så kan man då uppleva händelsen vid flera tillfällen. Vi skulle även då kunna ha läst i våra fältdagböcker samtidigt som vi i själva verket även kunde sett rörliga bilder av vad som skedde

under tillfället. Det hade förmodligen uppdragats en tydligare bild av vad som egentligen skedde. Likaså hade vi eventuellt uppmärksammat de saker som gick mer eller mindre bra, samt haft möjlighet att återge sådant som vi kan ha missat i våra observationer.

Det skulle också varit till vår fördel om en av oss antecknat vad som skedde, medan den andre lotsade eleverna i musikövningarna. Genom detta skulle vi troligtvis fått ett än mer vidare perspektiv av vad som egentligen ägde rum under lektionerna.

Rönnerman (2004) menar att forskarens egna kunskaper är viktiga i hur man tolkar datainsamlingen. Vi känner för egen del att våra forskarkunskaper kan ha varit bristfälliga och att vi i vår datainsamling på grund av detta kan ha missat viktiga händelser. När vi antecknade efter observationerna, istället för att genomföra dessa under händelseförloppet eller om vi hade filmat, kan vissa händelser ha gått i glömska. Hade vi gjort detta arbete med den kunskap som vi nu besitter skulle vi ha definitivt använt oss av till exempel videoinspelning.

Resultatdiskussion

Trots förhållandevis lite tid till vår studie, så blev ändå resultatet tillfyllt. De övningar vi genomförde med eleverna, togs emot på ett positivt sätt och det märktes att de, till viss del, kunde ta åt sig av övningarnas syfte. Med hjälp av våra övningar kunde de applicera ett nytt ”tänk” på sitt improviserande och sitt ensemblespel.

De improvisationsformer av Pressing (1987) som vi presenterade i bakgrunden har vi i efterhand kunnat koppla till elevernas framförande av övningarna. Den första improvisationsformen är det som Pressing kallade för komposition i stunden. I framförallt den första improvisationsövningen användes denna improvisationsform då eleverna fick ”komponera” rytmiskt i sin improvisation. Här fick de ta de av varandras idéer och kunskaper vilket de sedan förhoppningsvis kunde utveckla till stilistiskt korrekta mönster i sitt improviserande, detta i likhet med Pressings andra och fjärde improvisationsform. Pressings tredje improvisationsform passar in på både vår första och tredje övning där eleverna ställs inför både rytmiska och melodiska ”problem” som de under övningarna får lösa.

Blue-Bird-projektet

Varje ensemble i Kalix fick två låtar att öva in, en lite lättare och en något svårare. Det vi tydligt märkte var att bara för att det är en så kallad ”enkel” låt behöver den inte vara enkel att spela.

Working on easier pieces will be given the opportunity to learn that hitting the right notes or having the correct rhythms under their fingers doesn't necessarily mean that they've got it (Isbell, 2001, s. 21).

Inom musikens värld finns det en mängd musikaliska parametrar såsom, rytm, dynamik, melodi, klangfärg att bemästra och det tar många år av musikaliska erfarenheter att behärska.

Eleverna visade på utveckling och engagemang i låtarna de skulle lära sig men det märktes tydligt att de inte var där riktigt än. Eleverna frågade ofta hur de skulle spela och på vilket sätt de skulle förhålla sig till låten, de hade svårt att komma framåt utan en vägvisare.

Isbell (2001) skriver att om man sätter ihop ensembler med studenter av varierande ålder och musikalisk erfarenhet så kan man få ett bra så kallat *flyt (flow)* i sina ensembler. Detta genom att de äldre eleverna som besitter mer musikalisk kunskap får hjälpa de yngre. I och med detta blir det mänskliga samspelet tydligt då eleverna måste föra en kommunikation för att erhålla en större musikalisk upplevelse. Det som Isbell beskriver i sin artikel fick vi uppleva när Tommy Lakso gav oss möjligheten att få följa med upp till Kalix och medverka på Blue-Birdhelgen.

I enlighet med Lave (Nielsen & Kvale, 2000) såg vi hur eleverna tillsammans arbetade och utvecklade sina färdigheter tillsammans. Både pedagogerna (mästarna) och eleverna (lärlingarna) lärde sig av och med varandra i en praxisgemenskap vilket resulterade i en god stämning och gott slutresultat. Vi såg också till viss del att eleverna utvecklades på ett socialt plan då de fick möjlighet att möta nya människor och knyta nya kontakter.

I likhet med de upplevelserna som några av världens största jazzmusiker, enligt Goodrich (2007), hade gällande deras influenser och mentorer, så blev eleverna vägledade av både lärare och mer erfarna elever som fick en sorts mentorsstatus. Eleverna och lärarna var från olika ställen i Norrbotten samt på olika ställen ur ett musikaliskt perspektiv, detta resulterade i att alla inspirerade varandra genom sina olika infallsvinklar i både ett socialt och musikaliskt perspektiv. Som Säljö (Nielsen & Kvale, 2000, s. 18) säger: ”Men ändå präglas lärandet av att det är situerat i ett samspel mellan den kunnige och novisen som agerar tillsammans i en nära fysisk och social gemenskap”. Eftersom alla umgicks även utanför replokalerna så kunde de skapa en mer solid social situation, än om de bara umgåtts under ensemble tillfällen. Detta ledde till en gradvis tryggare stämning mellan de elever och lärare som aldrig tidigare träffats. Visserligen nådde de inte upp i den trygghetsgrad som de som spelat tillsammans under flera år. Dock märktes det en viss skillnad rörande såväl muntlig som musikalisk kommunikation alltefter vad helgen fortlöpte. Enligt Lave (2000) skulle detta kunna betraktas som att deltagarna flyttade från den perifera sfären, och längre in mot praxisgemenskapens kärna.

Genom egna erfarenheter och det vi upplevde i Kalix har vi märkt att det kan vara svårt att få en ensemble att känna och få ett musikaliskt samspel tillsammans genom att enbart spela låtar. Vi anser att eleverna behöver vägledning och specifika övningar för att de direkt ska komma åt den problematik och de musikaliska parametrar som finns för att göra musiken rättvisa. De musikaliska parametrarna, som presenteras av Roslund (1996) är *tonhöjd*, *tonlängd*, *tempo*, *klangfärg*, *dynamik*, *artikulation* och *harmonik*. I denna studie använder vi fyra av dessa, nämligen tonlängd, dynamik, tonhöjd, och tempo. Istället för ordet tonlängd som vi anser kan vara svårbegripligt använder vi oss av ordet rytm som ger en klarare bild av det vi menar.

Tonhöjden - Hur mörk eller ljus tonen är.

Tonlängden - Hur länge en ton ljudar.

Tempot – Hur snabbt musiken spelas.

Klangfärgen – Den specifika tonens karaktär.

Dynamiken – Starkt eller svagt.

Artikulationen – Hur man vill att en eller flera toner ska utföras ex. tonsvaga.

Harmoniken – De toner som tillsammans bygger ackord.

Man får heller inte som lärare glömma att det måste finnas en röd tråd i det man gör, eleverna måste känna att det finns en anledning till varför de till exempel övar på speciell övning, det får inte bli slentrianmässigt. Allt man gör måste böttna i en kontext där det man utgör uppfyller det syfte man har.

Improvisationsensemblerna vid Piteå kulturskola

Det var mycket spännande att få leda, och delta i, dessa övningar. Såsom Allsup (2003) berättar om att i en lärandesituation så lär sig inte bara eleverna av läraren, utan läraren lär sig av eleverna, eleverna lär sig även av andra elever och lärare lär sig av andra lärare.

Under våra ensemblelektioner märkte vi att eleverna till en början var avvaktande och väntade på våra instruktioner om vad och hur saker skulle göras. Precis som Nielsen och Kvale (2000) menar så måste först läraren visa hur problemlösning kan te sig för att eleverna sedan själva ska finna sin egna personliga strategi för hur man kan ta sig an ett problem. När vi ser tillbaka på de lektioner vi hade så kan man se en markant skillnad från det att vi startade med våra övningar till det att vi avslutade våra lektioner. Eleverna växte verkligen under resans gång och tog för sig allt mer vilket visar på en kognitiv utveckling.

Den improvisationsmetodik som eleverna vanligtvis tillhandahålls under sin tid som lärlingar inom jazzens värld, som Monk (2012) också påvisar, är att man tar sig an att lära in en sorts stilistisk vokabulär som man sedan upprepar på sitt instrument. Våra övningar ska inte liknas som en ersättning för denna metodik, utan istället som ett komplement till denna för att användas till att utöka elevens improvisatoriska tankeverksamhet. Detta är något vi delvis lyckades med om man tittar på vilka svar som eleverna gav oss under den gemensamme diskussionen efter genomförandet av övningarna. Som när en av eleverna sade att det var svårt att vänja sig av med sitt gamla improvisatoriska tänk, var vår mening mer att de skulle använda sig av de verktyg de fått lära sig under våra övningar och sammanfoga dem med sitt vanliga improvisationsspel.

Efter första tillfället den 22:a februari diskuterade vi tillsammans varför vi hade gjort den första övningen. De tankar som eleverna uttryckte innefattade bland annat att lyssna på varandra och låna idéer till solon. Vår tanke med denna övning med få toner, var att de skulle få ett alternativt sätt att spela solo på. Som både Monk (2012) och vi sett, så är jazzimprovisationsmetodiken formad så att eleverna får ett ”facit”, nämligen att använda sig av vissa skalor och arpeggion över angivna ackordsprogressioner så kommer det t.ex. att låta som jazz. Istället för en användbar skala som eleverna ofta spelar uppåt och neråt, så får de i och med denna övning leka lite mer med rytmen, solospel på jazzsidan kan ofta vara för tonbaserad just på grund av denna vanligt förekommande improvisationsmetodik.

Stämningen i rummet och i gruppen var lättsam efter det andra tillfället den 22:a februari, eleverna upplevde övningen som upplyftande i jämförelse med tidigare improvisationsövningar

som de fått göra. Borgos (2007) iakttagelser, som överensstämmer med våra egna observationer, om att vissa lärare inom improvisationsmetodiken ser elever som ett *blankt papper (blank slate)* att fylla med jazzteori och traditioner för att improvisera på ett ”rätt” sätt, skapar elever som är bra på att härma och reproducera andras solistiska tänkande, istället för att lära eleverna att vara kreativa. Både Borgo och vi anser att det är ett mer intressant och givande metodiskt tillvägagångssätt för att lära ut improvisation. Därför ger vi istället eleverna, genom dessa övningar, möjligheten att upptäcka improvisationen själv och med hjälp av andra elever. En av eleverna svarade, när vi efteråt frågade varför vi gjorde denna övning, att man kan lära sig idéer och ”licks” (korta solistiska melodislingor) av andra. Vilket påvisar att vår tanke bakom denna specifika övning nådde fram.

En av våra forskningsfrågor var ”Hur kan våra övningar utveckla elevens samspel i ensemble- och improvisationsspel?”. I diskussionen tillsammans med eleverna efter det andra tillfället 7:e mars pekade de enbart på positiva saker med övningen. Eleverna tyckte det var en nyttig och bra övning, och skulle ta vidare ”tänket” när de sedan skulle musicera tillsammans. Med denna övning var vår tanke, som Becker (2000) beskriver, att om man i en ensemble lyssnar riktigt noga på varandra, så kan man till slut börja urskilja varje liten förändring som sker och tillsammans gå vidare längs den musikaliska väg som skapas. Becker påstår att om man utvecklar denna kommunikation till fullo, så kan det kännas som att musiken känns större än någon i ensemblen, att det inte längre är ensemblen som spelar musiken, utan att det är musiken som spelar ensemblen. Men som Stenström (2009) säger, så räcker det inte bara att lyssna på vad de andra gör i en ensemblesituation, utan man måste även vara medveten om vad man gör själv och i relation till andra. Det är därför vi har lagt upp våra övningar så att de inte utesluter det ena eller det andra, utan istället sammanför de båda delarna av improvisation som Becker och Stenström för fram i och med vår tredje och sista övning.

På diskussionen efter den 21:a mars tyckte eleverna att det var ett spännande sätt att jobba med improvisation på. Men de påpekade också att det var svårt att vänja av sig från de invanda solomönster som de alltid använt sig av. I sin artikel berättar Becker (2000) om hur vanligt det kan vara att man fastnar i sina egna tråkiga klichéer, istället för att ta inspiration av varandra för att försöka skapa något nytt och intressant. Det kommer aldrig att bli intressant vare sig att spela eller att lyssna på musiken om musikerna spelar det de alltid har spelat. Om musikerna själva har kommit långt i sin professionalism så kan dessa klichéer låta bra, men det kommer aldrig att bli spännande att lyssna på eller, för den sakens skull, att spela.

Att, i den sista övningen som vi gav eleverna, istället för att bara spela som de alltid hade gjort, så skulle de föra in ett mer rytmiskt tänk (från den första övningen) och ett mer dynamiskt spel (anpassat från den andra övningen) i sin improvisation. Monk (2012) jämför improvisation med en dators skrivbord, där man väljer vilket fönster man har uppe, men att de övriga programmen fortfarande är igång i bakgrunden och beredda att ta över med bara ett klick. På samma sätt menar Monk att man kan använda sig av sina *improvisatoriska hjärnor* (det vi valt att kalla för olika improvisatoriska ”tänk”) som olika program och skapa länkar mellan dessa så att man kan snabbt kan byta och använda sig av flera av dem under en improvisation. En ökad tydlighet inför eleverna i detta skulle ha varit önskvärt i denna studie, för att undvika dessa

missuppfattningar. Missuppfattningarna var dock så pass få att vi ändå upplever vårt tillvägagångssätt som lyckade sett ur ett metodiskt perspektiv.

Delar av tillvägagångssättet skulle vi dock gjort annorlunda om vi genomfört denna studie ytterligare en gång. I den första övningen, Call and Response, skulle alla elever i gruppen hitta en gemensam ton utifrån vad en, av oss, utvald elev spelade för ton. Som vi förklarat tidigare är trummisen den enda person i dessa ensembler som spelar ett instrument utan specifika toner. Så när alla skulle hitta denna gemensamma ton så fick trummisen bara välja en av sina trummor som substitut till denna ton. När bara en ton användes i övningen, så fungerade det utan problem, eleverna med tonande instrument spelade sin ton och trummisen kunde härma på sin trumma och vice versa.

Då det senare utökades till två toner så valde eleverna med de tonande instrumenten, i alla de fall vi dokumenterade, en högre klingande ton än den föregående tonen, medan trummisen, i precis samma utsträckning, valde en trumma som klingade lägre än den första trumman. Detta skapade ett litet problem under denna del av övning, när det logiska är, att som toninstrumentalist, följa den klingande riktningen som spelas. Det vill säga att när trummisen spelade sina två utvalda toner som klingade neråt tonmässigt, men motsvarade två toner klingande uppåt tonmässigt, så uppstod här en förvirring när delar av eleverna spelade sina toner neråt eftersom de följde det de hörde istället för att som övriga elever följa vad de olika trummorna motsvarade. Vi skulle, med facit i hand, istället gemensamt med trummisen i ensemblen valt trummor som klingar i samma tonmässiga riktning som de toner som de övriga eleverna valde när övningen utökades från en till två och tre toner.

Största motsättningen mellan de olika sätten att härma trummisen uppstod när det var tre toner i övningen, som riktningsmässigt inte alls överensstämde med trummisens ”ton”-val. Men, som tidigare blev förklarat, så blev det inte ett större problem än att det skrattades bort som ”en kul grej” och stämningen blev uppsluppen och glad, vilket måste ses som en positiv effekt ur ett pedagogiskt perspektiv.

En annan tanke som slagit oss nu med facit i hand, är också hämtad från händelser ur denna övning. När eleverna gjorde de mer avancerade rytmerna som de andra skulle härma, kunde vi stoppat övningen och analyserat samt transkriberat den taktens rytm. Detta för att eleverna skulle ges en djupare inblick i vad de egentligen spelade, och genom att både analysera och transkribera så skulle eleverna få en tydlig bild av de rytmer som ser svåra ut på ett notpapper, inte nödvändigtvis behöver vara så svåra att spela.

Att diskutera varför eleverna valde att spela just den speciella rytmen under övningen, kunde också ha varit ett intressant tillvägagångssätt för att öka förståelsen, hos eleverna, för syftet med övningen. Om de spelar rytmen av bara farten, eller om de tänker ut hur det ska låta innan de spelar rytmen. Det senare är det vi ville uppnå med alla våra övningar, att få eleven att spela medvetet. I likhet med de övningar Monk (2012) gjorde i sin improvisationsstudie, har vi designat övningarna så att de är enkla att genomföra för att medvetandegöra elevernas improvisation. Monk säger om en sina övningar: ”More importantly, this exercercise develops a more selective type of playing as opposed to random playing” (Monk, 2012, s. 94). Det

viktigaste inom både våra och Monks övningar, är att de utvecklar elevens improviserande till ett mer selektivt spel istället för ett slumpmässigt spel.

Att stanna upp i övningen på detta sätt skulle ha varit en intressant variant på vårt utförande, men samtidigt kan det ha blivit för uppstyckat och icke konsekvent på den korta tid som studien var. Så på det sätt vi gjorde, med det flyt vi hade i övningen, kan nog ha varit den bästa metoden i stunden. Om man dock hade valt att göra denna övning fler gånger med samma grupp, så skulle vi nog velat prova på denna variant som ett komplement till vår ursprungliga version.

Under denna rytmgehörsövning blev det ibland en sorts tävling om vem i gruppen som kunde komma på de knasigaste och svåraste rytmerna. Framträdanden inom musik kan ofta bli tävlingsinriktade på ett negativt sätt, som Austin (1990) berättar när musikern i fråga inte längre tänker på om de utvecklats själv efter övningen, lektionen, konserten etc. utan istället tänker på hur de lyckades med uppgiften i förhållande till den och den personen. Då blir tävlingsmomentet inom musiken till något negativt istället för konstruktivt.

I denna övning så blev inte tävlingsmomentet till något negativt, utan det var så pass harmlöst att ingen i gruppen tänkte på att det till slut liknade en tävling. Alla drogs heller inte med i detta tänk, utan de som var lite mer osäkra i sitt spel, eller ville fokusera på att få enkla rytmer att låta bra, blev inte stressade av den rådande tävlingen utan de kunde fortsätta övningen i sin egen takt. De som tydligast ”tävlade”, i denna outtalade tävling, var intressant nog uteslutande pojkar. Tävlingen utvecklades till en glädjespridare bland de deltagare som ivrigt ville prova på en ny idé som eventuellt kunde knäcka de övriga i ensemblen. Några få gånger blev dock dessa idéer för svåra för utövaren själv, och övningen blev till viss del lidande när detta hände. Överlag gav denna tävling övningen en mindre allvarlig känsla och övningen blev med hjälp av denna mer lekande och, vill vi tro, mer givande.

Man kan även använda dessa övningar som en uppvärmning inför en ensemblelektion eller framträdande som Gillis (2012) menar är en viktig del för att finslipa och väcka lyssningstekniken. Fortsättningsvis menar Gillis att man bör anpassa uppvärmningarna till målet för lektionen eller framträdandet som ska göras, för att stärka den fysiska men framförallt den psykiska disciplinen som krävs för att lyckas. Detta är något som vi tror kan vara utvecklande för eleverna om man gör det kontinuerligt, då vi redan under vår korta undersökningstid såg förändringar i deras musikaliska medvetenhet under lektioner och framträdanden.

Avslutande ord

I detta kapitel har vi sammanfattat vårt arbete samt ger förslag till fortsatt forskning.

Sammanfattning

Vi har under vår utbildningstid och även under våra auskultationer sett hur improvisations- och ensemblemetodiken behöver ett komplement till sin nuvarande form.

Det komplement vi ansåg behövdes, var att fokusera mer på kommunikationen och samspelet inom musiken. Vårt bidrag till detta var tre specifika övningar som vi utvecklade under arbetets gång samt även testade på olika improvisationsensembler.

Vi testade våra första utkast till övningarna under en helg i Kalix för att sedan vidare utarbeta dem till ett antal lektionstillfällen i Piteå.

Resultatet som dessa övningar gav tycker vi var mycket tillfredsställande. Trots den korta studietiden kunde vi se på elevernas spel att det var nyttiga övningar, då de spelade på ett mer medvetet sätt efteråt. Eleverna lärde sig även kommunicera musikaliskt på ett nytt sätt.

Övningarna och utvecklingar av dessa är något vi kommer att ta med oss i vår framtida yrkesroll som lärare. Att få arbeta med dessa elever har varit otroligt nyttigt och kommer att hjälpa oss framöver. Vi kommer även att bära med oss hur de verksamma lärarna arbetade med både eleverna och organisationen bakom Kalixhelgen samt improvisationsensemblerna i Piteå.

Förslag till fortsatt forskning.

En djupare studie i hur olika ensemble- och improvisationsmetoder påverkar elevernas eget tänkande inom musiken skulle behövas för att tydligare se skillnader i olika metoder. Även för att se om man med hjälp av annorlunda metoder kan skapa mer självständiga elever istället för härmande elever.

Att testa dessa metoder på yngre, mindre erfarna elever är något som vi skulle velat göra om vi gått vidare med denna studie. Hur låg- och mellanstadieelever skulle kunna skapa musik genom improvisation och hur de kan lära sig att kommunicera genom musik. En längre studie med dessa eller liknande övningar samt att väva in detta tänk i den fortgående musikutbildningen skulle vara intressant. Till exempel att följa elevernas utveckling under ett antal år, för att tydligt se hur och om övningarna utvecklar det musikaliska tänk som vi önskar.

Det skulle även vara intressant att testa dessa metoder och övningar i en helt annan genre än jazz, som vi i denna studie uteslutande tittade på.

Referenslista

- Abramson, R. (1980). Dalcroze-Based Improvisation. *Music Educators Journal*, Vol. 66(5), s. 62-68. Hämtad 15 november 2012 från <http://www.jstor.org/stable/3395778>
- Aebersold, J. (2000). *Vol. 3, the II/V7/I progression: A new approach to jazz improvisation*. New Albany, IN: Jamey Aebersold Jazz, Inc.
- Allsup, R. (2003). Mutual learning and democratic action in instrumental music education. *Journal of Research in Music Education*, 51, s. 24-37. Hämtad 7 september 2012 från <http://jrm.sagepub.com/content/51/1/24>
- Austin, J.R. (1990) Alternatives to competition in music education. *The Education Digest*, 55(9), s. 45-48. Hämtad 12 december 2012 från <http://search.proquest.com.proxy.lib.ltu.se/docview/218160977?accountid=27917>
- Backman, J. (2008). *Rapporter och uppsatser. (2 uppl.)* Lund: Studentlitteratur.
- Becker, H. S. (2000): The Etiquette of Improvisation, *Mind, Culture, and Activity*, 7:3, s. 171-176. Hämtad 7 september 2012 från http://dx.doi.org/10.1207/S15327884MCA0703_03
- Borgo, D. (2007) *Sync or Swarm: Musical Improvisation and the Complex Dynamics of Group Creativity*. Diss. San Diego: University of California. Hämtad 14 november 2012 från http://musicweb.ucsd.edu/~dborgo/David_Borgo/Writing_files/Festschrift.pdf
- Ensemble. (n.d.). I *Nationalencyklopedin*. (2012). Hämtad 12 december 2012 från <http://www.ne.se/ensemble>
- Geminiani, F. (1749) *A Treatise of Good Taste in the Art of Musick*. Hämtad 20 november 2012 från http://erato.uvt.nl/files/imglnks/usimg/3/30/IMSLP60642-PMLP124222-Geminiani_good_taste0001.pdf
- Gillis, G. (2012) Active Listening within the Performing Ensemble *Canadian Music Educator*, Summer, 2012, Vol.53(4), s. 37-39. Hämtad 20 mars 2013 från <http://search.proquest.com.proxy.lib.ltu.se/docview/1022996071?accountid=27917>
- Goleman, D. (2001) *Känslans intelligens* (Hans Du Rietz övers.). Wahlström & Widstrand: Stockholm (Originalarbete publicerat 1995).
- Goodrich, A. (2007): Peer Mentoring in a High School Jazz Ensemble, *Journal of Research in Music Education*, 55 s. 94-114. Hämtad 7 september 2012 från <http://jrm.sagepub.com/content/55/2/94>
- Hickey, M. (2009). Can improvisation be taught? A call for free improvisation in our schools. *International Journal of Music Education*, 2009, Vol.27(4), s. 285-299. Hämtad 12 november 2012 från <http://ijm.sagepub.com/content/27/4/285>
- Improvisation. (n.d.). I *Nationalencyklopedin*. (2012). Hämtad 15 november 2012 från <http://www.ne.se/improvisation>

- Isbell, D. (2005). Music Education in Rural Areas: A Few Keys to Success. *Music Educators Journal*, 2005, 92: 30, s. 30-34 Hämtad 14 november 2012 från <http://mej.sagepub.com/content/92/2/30.citation>
- Jaques-Dalcroze, É. (1997). *Rytm, musik och utbildning* (Italo Bartoletto övers.). Stockholm: KMH förl. (Musikhögsk.). (Originalarbete publicerat 1921).
- Kaijser, L. & Öhlander, M. (red.) (1999). *Etnologiskt fältarbete*. Lund: Studentlitteratur.
- Monk, A. (2012). The five improvisation 'brains': A pedagogical model for jazz improvisation at high school and the undergraduate level. *International Journal of Music Education*, 2012, Vol.30(2), s. 89-98. Hämtad 10 november 2012 från <http://ijm.sagepub.com/content/30/2/89>
- Nielsen, K. & Kvale, S. (red.) (2000). *Mästarlära: lärande som social praxis*. Lund: Studentlitteratur.
- Pressing, J. (1987). *Improvisation: Methods and Models*. In: *Generative processes in music*. Oxford: Oxford University Press. Hämtad 10 november 2012 från <http://musicweb.ucsd.edu/~sdubnov/mu206/improv-methods.pdf>
- Roslund, B. (1996). *Musiklära: en handbok*. (2. uppl.) Helsingborg: B. Roslund.
- Rönnerman, K. (red.) (2004). *Aktionsforskning i praktiken: erfarenheter och reflektioner*. Lund: Studentlitteratur.
- Stenström, H. (2009). *Free ensemble improvisation*. Diss. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Tomassetti, B. (2003) Beginning Blues Improvisation Pedagogy for the Non-Jazz Specialist Music Educator. *Music Educators Journal*, 2003, 89: 17, s. 17-21. Hämtad 12 november 2012 från <http://mej.sagepub.com/content/89/3/17.citation>