Nordic Research in Music Education

Original Article | Vol. 1, No. 1, 2020, pp. 81–102 | ISSN: 2703-8041

Improvisation i musikundervisningen

Tre lärares didaktiska förhållningssätt

Christina Larsson och Eva Georgii-Hemming

Affiliation: School of Music, Theatre and Art, Örebro University, Sweden

Contact corresponding author: christina.larsson@kau.se

Abstract

Improvisation in general music education: three teachers' pedagogical approaches

This article draws on interviews with three music teachers. It is part of a larger study that explores improvisation in general music education in the Swedish school year 4. The article focuses teachers' pedagogical approaches to improvisation and how this effect the teaching. This study reveals that music teachers incorporate improvisation in their teaching. They do, however, lack a professional language in order to reflect on content, methods, aim and purpose of improvisation in education. Through thematic analysis, we demonstrate that pedagogical points of departure and attitudes are implicitly present in the teachers' practices and have implications for their educational orientation. Three diverse but overlapping educational orientations are discerned: a process-oriented, a subject-oriented and a Bildung-oriented. The educational orientations are reflected in these teachers' approaches to improvisation and are related to pedagogical choices of activities, how activities are conducted and to what aim.

Keywords: *improvisation, general music education, educational orientations*

Inledning

Den här artikeln bygger på kvalitativa intervjuer med tre lärare som undervisar i musik på låg- och mellanstadiet (årskurs 1–6) i den svenska grundskolan. Det övergripande syftet är att synliggöra lärares förhållningssätt till improvisation, vilket operationaliseras genom följande forskningsfrågor:

1. Vad innebär improvisation i lärarnas praktik avseende *inhåll* och *genomförande*?
2. Hur *motiverar* lärarna improvisation i undervisningen?

©2020 Christina Larsson & Eva Georgii-Hemming. This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons CC-BY 4.0 License (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>).

Citation: Larsson, C. & Georgii-Hemming, E. (2020). Improvisation i musikundervisningen: tre lärares didaktiska förhållningssätt. *Nordic Research in Music Education*, 1(1), 81–102. <https://doi.org/10.23865/nrmev1.2636>

Studien intresserar sig för lärarnas uppfattningar om och förståelse av vad improvisation är. En konsekvens av studiens empiriska syfte är att improvisation inte är definierad på förhand. I resultatdelens inledande avsnitt används dock ett improvisationsbegrepp som enkelt definierat ramar in ett explorativt och spontant musikskapande i stunden (Brophy, 2005; MacDonald, Wilson & Miell, 2012).

Studien utgör en del av ett större projekt som utforskar improvisationens villkor och roll i grundskolans musikundervisning, där även frågor om elevers meningsskapande genom improvisation samt utveckling av undervisningspraktiken är inkluderade.

Skapande aktiviteter i musikämnet har funnits inskrivna i samtliga tidigare läroplaner för den svenska grundskolan alltsedan 1962 fram till och med 1994 (Stålhammar, 1995). I kursplan 2000, som var en revidering av läroplanen från 1994, Lpo94, betonades skapande ytterligare (Skolverket, 2005). I aktuell läroplan, Lgr 11 (Skolverket, 2011a), framhålls kreativitet som något som skolans utbildning ska bidra till att utveckla. I kursplanen för musikämnet betonas skapande aktiviteter i syftes- och målbeskrivning, samt i det centrala innehållet, tydligare än i tidigare kursplaner. Musicerande i ensembleform är dock fortfarande centralt, vilket också bekräftas i den senaste utvärderingen (Skolverket, 2015) och kvalitetsgranskningen (Skolinspektionen, 2019).

Utgångspunkter för studien är improvisationens roll i nu gällande läroplan för den svenska grundskolan, Lgr 11 (Skolverket, 2011a), tillsammans med ämnesutvärderingar (Skolverket, 2005; 2015) och tidigare forskning, som visar att improvisation sällan förekommer i musikundervisningen (Bernhard & Stringham, 2016; Hickey, Kimberley, Daniel & Gallo, 2016). I kursplanen för musik (Skolverket, 2011a, s. 100) är "Imitation och improvisation med röst och instrument, rytmer och toner" ett så kallat centralt innehåll i ämnet musik för årskurs 4–6. Det centrala innehållet är obligatoriskt och ska därmed behandlas i undervisningen (Skolverket, 2011b). Samtidigt omnämns inte "improvisation" explicit i de kunskapskrav som anger de olika betygsnivåerna. Däremot framhålls det i Skolverkets reviderade *Kommentarmaterial till kursplanen i musik* (Skolverket, 2017, s. 13) att eleverna dels ska få verktyg för att kunna skapa "något eget", dels att såväl improvisation och komposition som musicerande utifrån befintlig musik inryms i kursplanens begrepp "musikskapande". Dessutom sägs det att kunskapskraven avser att omfatta hela det centrala innehållet, även sådant som inte specificeras i kriterierna. Av Skolinspektionens granskning (2019) framkommer att inte alla lärare uppfattat detta. Det finns med andra ord en potentiell risk att lärare väljer att prioritera andra former av musikskapande framför improvisation när det inte specifikt lyfts fram som något som ska betygsättas.

En annan aspekt av kursplanens uppbyggnad är den styrande funktion som kunskapskraven i Lgr 11 förefaller ha fått. Enligt en forskningsstudie inverkar detta på vilket innehåll som privilegieras i undervisningen (Ferm Almqvist, Vinge, Väkevä & Zandén,

2016). I skapande musikaliska aktiviteter ligger att resultaten inte kan vara förutsedda, vilket också innebär att de är svåra att bedöma och betygsätta utifrån på förhand givna mål (Higgins & Mantie, 2013; Johansen, Holdhus, Larsson & MacGlone, 2019). Här finns risken att improvisation inte privilegieras enligt devisen ”*what gets measured gets done*”. Med andra ord; ”det som mäts blir viktigt och det omätbara prioriteras ned” (Strannegård, 2013, s. 11).

Det är således relevant att undersöka hur dessa förändringar tar sig uttryck i samtida musikklassrum och med vilka syften, mål och utifrån vilka förhållningssätt som lärare eventuellt inkluderar improvisation.

Bakgrund

Det finns inte *en* vedertagen definition av vad musikalisk improvisation är (Chandler, 2018; MacDonald et al., 2012). Det finns inte heller *ett* givet svar på vilka kunskaper, kompetenser eller förmågor som improvisation i en musikpedagogisk kontext skulle kunna, eller kan, utveckla. Detta innebär att lärares förhållningssätt till improvisation kan ta sig många uttryck. Tidigare forskning visar exempelvis att *struktur/styrning* respektive *frihet* är två vanligt förekommande begrepp för hur improvisation förstås i undervisning (Larsson & Georgii-Hemming, 2019; Rebne & Sætre, 2019; Siljamäki & Kanellopoulos, 2020). När styrning betonas ses improvisation som ett verktyg för att utveckla musikalisk kompetens (Larsson & Georgii-Hemming, 2019) och som knutet till olika modeller (Siljamäki & Kanellopoulos, 2020). Med ett fokus på frihet uppfattas istället improvisation som en kommunikativ och expressiv och/eller en explorativ och reflekterande praktik (Larsson & Georgii-Hemming, 2019) och som en öppen form av improvisation (Siljamäki & Kanellopoulos, 2020). Detta har i en tidigare studie (Larsson & Georgii-Hemming, 2019) visat sig leda till att improvisation i pedagogisk praktik i huvudsak implementeras som antingen ett *medel* till något annat, något utöver improvisationserfarenheten, eller som ett *mål i sig*, där den musikaliska erfarenheten har ett egenvärde (Varkøy, 2014).

Den nationella utvärderingen av musikämnet i den svenska grundskolan, NU03 (Skolverket, 2005) visade att varken lärare eller elever ansåg att skapande verksamhet fått tillräckligt utrymme i musikundervisningen. Främsta orsakerna till detta ansågs gruppstorlekar och timtilldelning för ämnet vara. Lärare uppgav också att tolkningsutrymmet i den närmast föregående kursplanen, kursplan 2000, var för stort (Myndigheten för skolutveckling, 2007). Bilden av att skapande aktiviteter ges litet eller inget utrymme bekräftas också i den senaste utvärderingen, NÄMUS, (Skolverket, 2015). Hindrande faktorer för att inkludera improvisation är (i) kraven på dokumentation och bedömning av elevers kunskaper och förmågor vilket är tidskrävande, (ii) musikämnets ringa

tidsutrymme i timplanen¹ i kombination med ett komplext innehåll som ska inrymmas, (iii) stora klasser och undervisning i helklass, (iv) små undervisningssalar, liten tillgång till grupprum och andra sidoutrymmen, (v) bristande utrustning/instrumentarium samt (vi) lärares bristande utbildning i och erfarenhet av improvisation (Skolverket, 2015). När Skolinspektionen 2018 kvalitetsgranskade musikämnet i åk 7–9 framkom att musikundervisningen fortfarande fokuserar musicerande i ensembleform, medan musikskapande behöver utvecklas ”för att främja elevernas kreativa förmågor” (Skolinspektionen, 2019, s. 5).

Tidigare forskningsresultat visar att improvisation och musikskapande förekommer sparsamt i musikundervisningen (Bernhard & Stringham, 2016; Hickey et al., 2016; Larsson & Georgii-Hemming, 2019). Orsakerna är liknande dem som framkommer i nationella utvärderingar. Lärare upplever att de saknar utbildning och kompetens att undervisa i improvisation. De uppger att de saknar egen erfarenhet av improvisation, att de känner sig obekväma med att undervisa i improvisation samt att de har brist på undervisningstid (Bernhard & Stringham, 2016; Higgins och Mantie, 2013; Larsson & Georgii-Hemming, 2019).

Ytterligare skäl till att improvisation inte förekommer i så hög grad kan botten i vad lärare uppfattar som ämnets kärna och didaktiska mål. I den svenska grundskolan hade musikundervisningen i början av 2000-talet utvecklats mot allt mer informella lärandestrategier – inspirerade av de former av musikaliskt lärande som sker i pop- och rockband där bandmedlemmar lär av och med varandra, utan formell instruktion av någon lärare (Green, 2002; Georgii-Hemming & Westvall, 2010; Gullberg, 2002; Karlsen, 2010; Zandén, 2010a). Av utvecklingen följde att såväl repertoar och innehåll som undervisningsmetoder kom att begränsas, vilket även innebar att elevers möjligheter att skapa egen musik inte prioriterades (Georgii-Hemming & Westvall, 2010). Fokus i den svenska skolans musikundervisning är ”musical activities, skills and reproduction, rather than on the development of artistic and creative competencies by means of activities such as composition and improvisation” (Georgii-Hemming & Westvall, 2010, s. 22). Att musikundervisningen prioriterar ”görandet”, det vill säga färdighetsträning och hantverksmässiga kunskaper som att spela instrument och musicera tillsammans, bekräftas också i den senaste nationella ämnesutvärderingen (Skolverket, 2015).

För att kunna göra medvetna och välöverbäddade didaktiska val i planering och genomförande av undervisning är kännedom om faktorer som har inflytande på undervisningens realisering nödvändiga. Hur, och varför, lärare iscensätter improvisation i klassrummet är frågor som kan medvetandegöras genom didaktisk reflektion varför vi i det följande föreslår en tankemodell i form av en spelplan.

1 Under hela grundskolan totalt 230 timmar, fördelat på 70 (lågstadiet), 80 (mellanstadiet) och 80 (högstadiet). <https://www.skolverket.se/undervisning/grundskolan/laroplan-och-kursplaner-for-grundskolan/timplan-for-grundskolan#h-Tidigaretimplan>

Improvisationens didaktiska spelplan

Förenklat uttryckt kan sägas att lärares didaktiska val och förhållningssätt till improvisation är relaterade till såväl deras egen utbildning som tidigare erfarenheter av skilda slag. Därtill befinner sig skolan i en samhällelig kontext vilken är geografiskt, kulturellt och historiskt kontingent, där både vetenskapliga och vardagliga diskurser, förståelser och tolkningar av musik, improvisation och undervisning inverkar på såväl lärares som elevers uppfattningar. Utifrån dessa komplexa relationer omsätter och tolkar lärare läroplanen/kursplanen i det som kan uttryckas som realiseringsarenan, där de anpassar innehåll och genomförande till den lokala kontextens förutsättningar (Öhman, 2014).

De sätt som musiklärare tänker om undervisningens innehåll relaterar alltså inte enbart till något som skulle kunna vara ämnets specifika didaktik. Lärares förhållningssätt och överväganden kan ha sin grund i såväl generella kunskapsteorier som konstnärliga, teoretiska och/eller hantverksmässiga idéer (Nielsen, 1998; Sætre, 2011). Den musikpedagogiska praktiken har med andra ord relationer till såväl forskning som till musikalisk praxis. Den senare inrymmer i sig två kunskapsaspekter: musik som hantverk respektive konst och skapande (Nielsen, 1998). Eftersom musik och musikalisk praxis finns i ett socialt och kulturellt sammanhang ska till dessa också läggas det inflytande som normer och värderingar har på lärares och elevers uppfattningar om musikämnet (Nielsen, 1998; Nielsen, 1997). Dahlgren (1989) talar om detta i termer av ett kunskapsområdes identitet och menar att ett ämne är föränderligt eftersom det ingår i ett dynamiskt socialt och kulturellt spänningsfält (se även Asp, 2012, för en didaktisk diskussion om hur musiklärares innehållsliga val förhåller sig till musikämnets kontextuella villkor).

Utifrån de grundläggande didaktiska frågorna *vem, vad, hur* och *varför* blir det angeläget att inte enbart analysera vad som kännetecknar improvisation som undervisningsstoff i det samtida musikklassrummet, utan också att se hur olika definitioner och förhållningssätt samspelar med kontextuella villkor (Dyndahl & Ellefsen, 2009).

En central uppgift för didaktisk forskning är att klargöra villkoren för undervisning och bidra till teori- och konceptutveckling där det enskilda och individuella sätts i ett större sammanhang (Nielsen, 2005). På så sätt kan didaktisk forskning också utgöra ett stöd till lärares explicita och teoretiska reflektioner (Nielsen, 2005; Zandén, 2010b). I en mening förenklar teorin verkligheten då den genererar en kritisk distans som kan utgöra en grund för att "altering one's own pedagogical decisions and actions in a deliberate, constructive, and imaginative way" (Nielsen, 2005, s. 8).

Som ett redskap för praktisknära didaktiska reflektioner återfinns i litteraturen olika varianter av den didaktiska triangeln. Dessa pekar på de komplexa relationer som finns mellan *vem, vad, hur* och *varför* i en utbildningskontext (Hudson, 2007). Forskare i pedagogik och didaktik har också pekat på behovet av en utvidgad didaktisk triangel som inkluderar relationen mellan skola och samhälle (Hudson & Meyer, 2011; Öhman, 2014).

Öhman beskriver denna relation som en dubbel öppenhet: ”det som sker i klassrummet är relaterat till politiska maktförhållanden och ideologiska strömningar i samhället och [...] den medborgarfostran som sker i skolan får konsekvenser för samhällsutvecklingen” (2014, s. 39). En utvidgad didaktisk triangel kan bidra med angelägna analyser av musikdidaktik i det fält av historia och samtid samt kulturella krafter och motkrafter som den befinner sig i.

Improvisationens iscensättning i musikundervisningen kan ses som att den får ta plats på en form av spelplan. Vi benämner denna *Improvisationens didaktiska spelplan*. På denna spelplan skapas ömsesidiga möten mellan deltagarna, det vill säga lärare och elever, och mellan deltagarna och improvisationen. Både lärare och elever kommer till mötet med improvisationen på spelplanen med sina respektive förhållningssätt, tidigare erfarenheter och förutsättningar, detta kan förstås som deltagarnas interna villkor (Dewey, 1938). Mötet inramas av utbildningskontexten och dess ramfaktorer och av det omgivande (musik-) samhället med dess rådande diskurser, vilket kan förstås som omgivningens externa villkor (Dewey, 1938). Det innebär att på spelplanen samspelar lärares uppfattningar, musikaliska preferenser och didaktiska förståelse av hur och varför improvisationen iscensätts i klassrummet, med diskurser i det omgivande samhället, såväl som med eleverna och deras uppfattningar och erfarenheter. På spelplanen kan mening skapas i dessa möten där deltagarnas interna villkor samspelar i ömsesidiga relationer med omgivningens externa villkor. I dessa meningsskapande möten med sina ömsesidiga relationer, vilka Dewey kallar ”transaktioner” (Dewey & Bentley, 1949/1975), där nya erfarenheter görs, förändras både deltagarna och deras tidigare erfarenheter (Larsson & Öhman, 2018). I denna *Improvisationens didaktiska spelplan* kan således finnas förutsättningar för lärande.

Metod

Studien bygger på material från individuella, semistrukturerade intervjuer med tre lärare som undervisar i musik på låg- och mellanstadiet. Intervjustudien är en del av ett större projekt som avser att generera kunskap om improvisationens villkor och roll i grundskolans musikundervisning. Den övergripande forskningsdesignen är inspirerad av *Educational Design Research* (McKenney & Reeves, 2019) och deltagarbaserad aktionsforskning (*Participatory Action Research*, Herr & Anderson, 2015). Att denna intervjustudie är begränsad till tre lärare hänger samman med deltagarnas omfattande insatser och mängden empiriskt material denna ansats medför, totalt sett.

Urvalskriterier för deltagande lärare i studien var att de skulle ha ett intresse av improvisation som undervisningsinnehåll och en vilja att arbeta med utveckling av improvisation i klassrummet. Med en ambition att potentiellt kunna spegla flera perspektiv var ett kriterium att deltagande lärare var i olika ålder och hade olika antal år i yrket. En av deltagarna har lärarexamen, men inte med musik som huvudämne, vilket inte ansågs vara

ett hinder då projektet inte specifikt analyserar eller jämför förhållningssätt i relation till genomgången lärarutbildning. Det speglar också situationen i den svenska grundskolan, där tre av fyra musiklärare uppger att de har musiklärarexamen (Skolverket, 2015).

Intervjuerna genomfördes av författare 1 individuellt med lärarna i timplånga kvalitativa forskningssamtal vilka spelades in (Kvale & Brinkman, 2014; Patton, 2015). Syftet var att fånga lärarnas uppfattningar och åsikter om deras egen upplevda verklighet (Braun & Clarke, 2006).

Till stöd för intervjuerna användes en enkel intervjuguide som bestod av följande områden, vilka belystes och fördjupades under intervjuerna: Vad *är* och hur *yttrar sig* improvisation i lärarnas praktik? Vilka *hinder* och *möjligheter* för improvisation i klassrummet ser lärarna?

Transkriptionerna genomgick tematisk analys (TA), där teman identifierades, kodades och analyserades (Braun & Clarke, 2006). Författare 1 hade huvudansvar för denna analys. Processen inleddes på en deskriptiv nivå där upprepad läsning med kortfattade parallella anteckningar kring sådant som framstod som intressant utifrån syftet genomfördes. I nästa steg kodades materialet i avsikt att identifiera teman som fångade det betydelsefulla i relation till forskningsfrågan. Strategin för denna process var inledningsvis att ställa förhållandevis enkla analytiska frågor till materialet om vad lärarna sagt och beskrivit. Därefter utmanades och fördjupades läsningen genom en pendling mellan empiri och forskningslitteratur. Som ett sista steg analyserades relationer mellan olika nivåer av teman för att se mönster i materialet (Braun & Clarke, 2006). Utifrån dessa mönster kunde en ”karta” skapas som visar hur analysen hänger samman och är meningsfull i relation till syftet. De teman med underkategorier som utkristalliserade sig i analysen är följande: (i) Improvisation – ett besvärligt begrepp; (ii) Improvisation som innehåll – fritt utforskande och/eller imitation och improvisation; (iii) Möjliggörande av improvisation; (iv) Utmaningar och hinder – lärarnas förutsättningar samt slutligen (v) Motiv för improvisation.

Presentation av deltagande lärare

Alex är utbildad förskolelärare med specialkompetens för barn med särskilda behov. Hen har ingen formell musiklärarutbildning, men har läst flera fristående kurser i musik på en musikhögskola. Alex är i 40-årsåldern och undervisar i årskurserna 1–5 på en mindre ort. Alex har en välutrustad musiksäl med en fri golvyta och ett intilliggande förråd som också kan fungera som ett grupprum. Musikundervisningen sker i halvklass med cirka 12 barn per grupp.

Belex är i 50-årsåldern och har en musiklärarutbildning från 80-talet, vilken var inriktad på klassisk musik, men understryker att hen i grunden är gehörs- och improvisationsmusiker. Belex arbetar i en mellanstor stad och undervisar i årskurserna 2–6. Belex musikklassrum är litet och saknar grupprum. Detta innebär att undervisningen endast kan bedrivas i halvklass. På fritiden musicerar Belex kontinuerligt i ett folkmusikband.

Celex är i 30-årsåldern och har en musiklärarutbildning där ämnet rytmik var centralt. Hen undervisar i årskurserna 1–3 i en mindre stad och bedriver undervisningen i helklass

med cirka 16–25 barn i varje klass. Celex har en musiksall med god utrustning och tillgång till en aula med fri golvyta. Celex frilansar som musiker i ett folkmusikband och arbetar även med barnmusikaler.

Resultat

Som tidigare nämnts förstås improvisationsbegreppet i denna artikel som ett explorativt och spontant musikskapande i stunden (Brophy, 2005; MacDonald, Wilson & Miell, 2012).

Studien visar att lärarna inkluderar improvisation i musikundervisningen om än i olika utsträckning. Improvisation inkluderas i lärarnas praktik för att ge utrymme för elevers fria och kreativa utforskande, i aktiviteter som till viss del får vara elevstyrda. Vidare beskriver lärarna hur improvisation ger möjligheter till både socialt och musikaliskt samspel mellan elever och mellan elever och lärare och att musikaliska kunskaper och färdigheter kan tränas och utvecklas.

Dessa resultat bekräftar med andra ord *inte* den tidigare forskning som visat att elever sällan ges möjligheter till improvisation i musikundervisningen. Här är det angeläget att peka på ett viktigt resultat från denna studie: *begreppet* improvisation är, för lärarna, laddat med förutfattade meningar och specifik förförståelse relaterat till jazz- och bluesmusik. Denna förförståelse inrymmer kunskaper och färdigheter som de menar att de inte behärskar, varför de initialt också uttrycker sig tvekande till huruvida de inkluderar improvisation i undervisningen. Intervjuerna visar dock att lärarna inkluderar improvisation, men med olika didaktiska förhållningssätt. De beskriver aktiviteter där utforskande och elevernas egna improviserade skapande i stunden ingår, men under beteckningar som gestaltning, rytmik och/eller uppvärmningsövningar. I samstämmighet med några tidigare studier är den improvisation som sker vanligen fokuserad på improvisation och imitation med rytminstrument eller med röst (Gruenhagen & Whitcomb, 2014) och rörelse (Rozman, 2009).

Med avsnittet *Improvisation – ett besvärligt begrepp* inleds resultatdelen och i detta första avsnitt behandlas lärarnas uppfattningar om vad improvisation är; hur de förstår och definierar begreppet. Därefter följer beskrivningar av de övriga temana: *Improvisation som innehåll*, *Möjliggörande av improvisation*, *Utmaningar och hinder*, *Lärarnas förutsättningar* samt *Motiv för improvisation*.

Improvisation – ett besvärligt begrepp

När lärarna ska besvara frågan om vad de menar att improvisation är hamnar de till en början i ett definitionsproblem. Alex säger att ”det är svårt att definiera det”. Belex svarar tvekande att hen ”kanske använder det, beroende på vad det är” men fortsätter: ”om jag använder improvisation så är det i så fall mera med de yngre barnen”. Celex inleder sina lektioner med ”föra-följa-övningar” och funderar: ”kanske det som jag benämner som

improvisation, så tänker jag nog”. Det finns dock en allmänt utbredd uppfattning bland musiker och musiklärare, menar Celex, att improvisation innebär att improvisera i vissa genrer som till exempel ”blues”, vilket kräver specifik genrebaserad kunskap om ”vissa skalor och licks”. Celex tror att själva ordet improvisation kan skapa rädsla, även hos eleverna:

Om jag skulle säga ordet improvisation så skulle [...] även väldigt unga barn reagera och tycka [Celex andas in snabbt och häftigt som när man blir rädd, och härmar sedan ett barn som säger:] ’läskigt ord, jag vågar inte’. (Celex)

Celex förståelse av improvisation som något kopplat till blues med implicerade kunskaps- och färdighetskrav delas av Belex när hen talar om improvisation med elever i årskurserna fyra till sex. När det gäller improvisation med de äldre eleverna och improvisation på ensembleinstrument förhåller sig Alex till begreppet improvisation som något som är knutet till jazzmusik och kräver förkunskaper om specifika ackord: ”alltså typ jazz, dom här ackorden och sen hur vi kan improvisera”. Alex fortsätter att hen inte har ”tillräcklig kunskap” att undervisa och leda improvisation i ”typ jazz” och kommer här också in på att hen har bristande utbildning och liten eller ingen egen erfarenhet av improvisation. Här är hens förståelse av improvisation som relaterat till jazz tydlig och det är den som utgör ett hinder. Både Alex och Belex menar att inte heller eleverna har tillräckliga kunskaper eller färdigheter på instrument för att kunna improvisera i ”spel och sång”. Även här relaterar de improvisation till jazz respektive blues.

Improvisation som innehåll

När lärarna beskriver vilka aktiviteter de relaterar till som eventuell improvisation framkommer att improvisation inkluderas i deras undervisningspraktik som *Fritt utforskande* och som *Improvisation och imitation* med röst, i rörelse och på instrument. Som ett exempel på improvisation som *fritt utforskande* berättar Alex om när hen för första gången lät eleverna i årskurs ett spela på de alldeles nya djembetrummorna:

Igår tog jag fram djembetrummorna för första gången, [...] då vill ju inte jag styra dom för mycket, först. Alltså dom måste ju få testa instrumentet. [...] Sen fick dom jazz loss till en låt och improvisera till den. Alltså det är ju en sån glädje [...] i att få ljud och bara njuta liksom. (Alex)

Övningar som handlar om *Improvisation och imitation* är de mest frekvent förekommande i de exempel som lärarna ger från sina respektive undervisningspraktiker. Alla lärarna ger exempel på hur de inkluderar aktiviteter som improvisation och imitation där någon ”hittar på” något först och resten av klassen imiterar. Detta sker med rösten och med klappövningar eller med rytminstrument och tonala instrument samt i rörelse.

Dessa imitations- och improvisationsaktiviteter förekommer i sånger och/eller instrumentalmusik där det finns ”tomma” takter där eleverna får sjunga eller spela – i sånglekar med rörelseimprovisation – i klappövningar – på rytminstrument – på tonala instrument som ukulele och Boomwhackers (tonrör) – i fri rörelse till musik eller spel på trummor. En av lärarna, Belex, inkluderar dock inte rörelseimprovisation. Improvisation på ukulele och Boomwhackers är det bara Celex som gör.

Möjliggörande av improvisation

För att kunna genomföra improvisation i musikundervisningen talar lärarna om att de behöver skapa goda förutsättningar. De beskriver möjliggörande förutsättningar som att skapa ett tillåtande, accepterande och icke värderande klimat – att ge utrymme för fritt utforskande och för elevernas initiativ – att uppmuntra, stötta, ibland utmana – att vara en förebild och sätta sig själv på spel – att ge ramar för musikskapandet.

De tre lärarna menar samstämmigt att förutsättningar för improvisation är att det är en god stämning i klassrummet och att ingenting ses som rätt eller fel. Alex säger att det är ”läraren som anger tonen [...] även med sitt kroppsspråk” och läraren kan därmed skapa en atmosfär i vilken ett tillåtande, accepterande och icke värderande klimat kan etableras, där eleverna vågar och vill improvisera. Alex och Celex betonar vikten av att inte inför klassen värdera elevernas improvisationer eller lyfta fram enskilda elevers prestationer.

Vidare beskriver lärarna improvisation som fritt utforskande aktiviteter i undervisningen där elever får ta egna initiativ. Dessa utforskande aktiviteter menar Alex handlar om att få ”testa”, ”upptäcka”, ”hitta på” och ”skapa i stunden”. Lärarna är angelägna om att improvisationen ska vara frivillig och de beskriver att de aldrig vill tvinga någon elev att improvisera. Däremot uppmuntrar de och stöttar eleverna och utmanar ibland genom att ge eleverna nya tillfällen. Celex berättar att när elever känner sig trygga med att improvisera händer det att de hjälper någon annan som ännu inte vågar genom att förslå att de ska improvisera tillsammans.

När lärarna introducerar improvisation sker det som nämnts ofta i form av improvisation och imitation. Då kan de möjliggöra improvisationen genom att vara en förebild och först improvisera själva. Genom att ”sätta sig själv på spel” kan läraren visa, säger Celex, att det är okej att göra något som kanske kan uppfattas som ”galet eller tokigt”. Därmed sätter Celex sig i elevernas situation, tar deras perspektiv och blir en medimprovisatör.

Lärarna talar om olika ramar som kan avgränsa och begränsa möjligheterna och valen och i och med det skapa ett utrymme för fri improvisation. Exempel på ramar som alla tre lärarna nämner är bekant musik eller kända sånger med fria takter för improvisation. Celex använder ett givet tonmaterial såsom pianots svarta tangenter eller pentatoniskt stämmda ukulele. Alex och Belex talar om grafisk notation eller bild som utgångspunkt för improvisation. Teman används att improvisera utifrån med både ljud och rörelse, som t.ex. ”cirkus” (Alex) eller ”bygga en maskin” (Celex). Celex ställer frågor som skapar ramarna i en blues

där eleverna till exempel får sjunga om ”hur de känner sig på morgonen”. Belex och Celex talar också om elevernas olika behov av struktur i det fria för att det inte ska bli alltför rörigt i klassrummet. Som ett exempel berättar Belex att eleverna får använda surfplattor med hörlurar när de ska arbeta med komposition för att bevara lugnet i klassen. Belex tror att detta arbetssätt kan vara bra för att möjliggöra även improvisation.

Utmaningar och hinder

En faktor som begränsar lärarnas möjligheter att inkludera improvisation är den överordnade funktion som kunskapskriterierna fått i och med Lgr 11. Lärarna beskriver en situation där skolledningar kräver transparens i lektionsplanering och genomförande. Musiklärare ska kunna redogöra för vad de olika momenten i undervisningen syftar till och mot vilka kunskapskrav de är riktade. Dessa krav tillsammans med den ringa timtilldelningen för musikämnet och de många moment som kursplanen innehåller innebär att lärarna försöker planera så att varje aktivitet ska inrymma fler än ett av momenten i det centrala innehållet och kunna vara riktad mot flera av kunskapskraven. Celex beskriver detta som att improvisationsaktiviteterna ska vara till ”nytta”:

På den korta tiden vi har, måste jag ju ha en win-win-situation. Ska jag improvisera då får jag improvisera över nåt som jag har nytta av på ett annat sätt. (Celex)

Belex tar upp musikskapande som ett exempel på att improvisation kan bidra till att uppnå kursmålen och att flera kunskapskrav kan ingå i en och samma aktivitet. I läroplanen står det, säger Belex och citerar kursplanens formulering, att elever ska ”bidra till en fungerande komposition” men också ”kunna samtala om eget och andras musicerande”. På samma sätt, nämner Belex, kan komposition och digitala redskap kombineras för att på så vis täcka in olika delar av det centrala innehållet i kursplanen i en och samma aktivitet då ”digitala verktyg också finns med i det centrala innehållet” (Belex). Styrdokument, dokumentation och bedömning upplevs som stressande och begränsar lärares frihet att kunna ta upp idéer från eleverna i stunden. En av lärarna uttrycker att detta bidrar till att göra hen ”ökreativ” i sin undervisning (Celex).

Lärarnas förutsättningar

Lärarna betonar att egen utbildning och erfarenhet är avgörande faktorer för att kunna inkludera improvisation i undervisningen. Celex berättar att den egna utbildningen innehöll mycket rytmik vilket är orsaken till att hen alltid inkluderar improvisation i någon form på sina lektioner, även om Celex vanligen benämner denna form av aktiviteter för uppvärmningsövningar eller gestaltning. ”Jag själv har ju gått rytmik och [...] det är faktisk det enda i hela min lärarutbildning som innehöll improvisation på ett naturligt sätt”, säger Celex. Alex och Belex talar om bristande utbildning och erfarenhet. Belex berättar att hen

aldrig erhöill undervisning i improvisation under sin utbildning till musiklärare och menar att det är en orsak till att hen saknar metodiska redskap och förebilder i hur man undervisar i improvisation i klass. När Belex ändå gör det så blir det en kvalitativt sämre undervisning som inte ger eleverna ”lika mycket”. Belex ser sig själv som ett hinder:

Alltså jag kan hålla på med improvisation med eleverna men jag känner att det blir sämre än andra saker jag gör på nåt sätt, kanske att det inte ger, har gett, lika mycket och då menar jag inte att improvisation inte är viktigt, för det är det verkligen, utan mer att det är jag som är hindret. (Belex)

När Belex har låtit elever använda surfplattor för att komponera låtar har eleverna blivit nöjda med det klingande resultatet, säger Belex. Hen tror att detta kan vara ”en fördel också vid improvisation”. Belex säger att eleverna ”själva har ganska höga krav på hur det ska låta” och med en surfplatta tycker eleverna att ”det [låter] alltid okej”. Detta gör att eleverna blir nöjda med det klingande resultatet, vilket skulle vara en anledning till att prova improvisation på detta sätt.

Motiv för improvisation

Även om lärarna inledningsvis tvekar att definiera vad improvisation är så beskriver de i intervjuerna ett antal aktiviteter som innebär improvisation. Improvisation inryms även i annat undervisningsstoff utan att ha ett specifikt syfte som improvisation och ibland utan att vara en i förväg planerad del av lektionen. Varför improvisationsaktiviteter inkluderas och vad de syftar till uttrycks sällan explicit. Analysen visar däremot att lärarnas beskrivningar och reflektioner över undervisningspraktiken inrymmer uttalade motiv för inkludering av improvisation.

Lärarna beskriver, om än i olika grad, att elevernas upplevelse av spontanitet och frihet i stunden är viktigare än måluppfyllelse enligt kursplanen. Här handlar det om att stimulera upptäckarlust snarare än att uppnå och värdera ett resultat. Genom att relativt kravlöst få utforska och pröva kan eleverna inte enbart upptäcka musikaliska möjligheter i den specifika aktiviteten – de kan också upptäcka och utveckla sin egen fantasi, spontanitet och initiativkraft. Initiativkraft handlar om förmågan att fatta egna beslut och lära sig kommunicera dessa till andra. Alex berättar om ett sådant tillfälle: ”och sen så kommer ett barn på att: - ”jag gör så här när jag vill sluta” (Alex visar med en gest hur barnet gör) och då börjar ju nästa och det hakar ju dom på” (Alex). Sådana exempel pekar inte enbart på att lärarna menar att eleverna lär sig ta initiativ, fatta beslut och leda andra. Viktiga aspekter av musikaliskt skapande som lärarna menar kan stärkas genom aktiviteterna är också samspel, följsamhet och lyhördhet. Dessutom får eleverna genom improvisation öva på att gestalta ett eget musikaliskt och emotionellt uttryck.

Tydligare än de övriga två lärarna har Belex kursplanens kunskapskrav för ögonen och reflekterar över var improvisation kommer in i relation till dessa. Hen är inriktad på att eleverna ska uppnå målen och nämner som exempel musikskapande, både med och utan digitala verktyg, ”det står ju nåt om att bidra till en fungerande komposition, att kunna samtala om eget och andras musicerande och där borde man ju kunna få in det”. Här refererar Belex nästan ordagrant till kursplanens formulering (jfr Skolverket, 2011a, s. 107) och syftar på att improvisation kan knytas till kunskapskraven. Framförallt talar Belex mycket om elevernas relation till den klingande musiken och betonar vikten av att utveckla kunskaper på instrumentet. Det krävs speltekniska förkunskaper för att kunna improvisera, säger Belex: ”om de ska klara av att göra en rytmisk improvisation på en gitarr, till exempel, så kräver det ju nån form av teknik”. Belex vill inte enbart att eleverna ska kunna utveckla färdigheter i improvisation. Dessa färdigheter ska också gärna vara knutna till kunskaper om bluestradition, framföras på ”riktiga instrument” med syfte att kunna utveckla melodiska improvisationer:

Min önskan är ju att dom ska haka på lite det här bluesiga som jag gör, en del [lärare]
kör ju med tonboxar, vet inte om jag vill det [...] jag skulle egentligen ha över det på
ett mer riktigt instrument. (Belex)

Problemet är att eleverna saknar färdigheter på instrument, menar Belex:

[...] ingen jag har, har kunnat improvisera på det sättet, den kunskapen finns ju inte
riktigt. (Belex)

Att det didaktiska innehållet kan ha sociomusikaliska syften syns bland annat i att lärarna kan sätta samman grupper av specifika elever som behöver få arbeta ihop:

... så lite var ju vitsen med samarbete såklart. Hade satt ihop medvetet hur grupperna
skulle se ut. Vi har ett gäng tjejer som just då, egentligen är kompisar, men då var det
lite tjafsigt och det var så otroligt roligt att se hur de löste uppgiften. (Alex)

Lärande genom improvisation kan således också syfta till personlig utveckling. Aktiviteter där eleverna får förhålla sig till givna ramar, till exempel olika teman och till bestämda tidsgränser, och också teckna ned sina improvisationer i grafisk notation menar lärarna bidrar till mer än musikalisk kunskap. Grafisk notation kan till exempel bli ett stöd för eleverna i situationer när de ska framföra sitt improviserade musikskapande inför resten av klassen.

För lärarna kan improvisation också ha mer långsiktiga ambitioner vad gäller elevernas växande som människor. Celex har kursplanens mål och kunskapskrav som en utgångspunkt, men formulerar även mål som går bortom kunskapskriterierna. Dessa mål är därför inte enbart ämnesinriktade. Celex berättar att hen ser att elever genom improvisation

utvecklar ”fokus och koncentration, samspel, kommunikation”. Celex säger att i improvisation ska eleverna få ”va’ som dom är” och få ”prova att göra nya saker och göra saker på nya sätt”. När detta resonemang utvecklas kommer Celex fram till att eleverna ”växer” och kan utveckla ”kritiskt tänkande” och få med sig kunskaper ”som går bortom kursplanens mål. Något de kan ha med sig hela livet.” Celex relaterar dock också dessa ambitioner till kursplanen och lärande, ”det pratar jag också med barnen om, vad ska vi göra, hur ska vi göra och vad lär vi oss? Och vad vi lär oss är ju kopplat till måluppfyllelsen.” Hen säger att ”lust och lek och skapande tillsammans blir ju ett lärande”.

Diskussion

I studien visas att improvisation förekommer i undervisningen, men att lärarnas idéer om varför det ska inkluderas och vad det syftar till är förhållandevis oartikulerade. Utifrån analysen framträder dock tre didaktiska förhållningssätt med delvis skilda mål och syften. Dessa återspeglas i lärarnas val av improvisationsaktiviteter och genererar i viss grad olika undervisningspraktiker.

I dessa didaktiska förhållningssätt kan urskiljas (i) *ett processinriktat fokus*, (ii) *ett ämnesinriktat fokus* samt (iii) *ett bildningsinriktat fokus*. Hos alla tre lärarna finns drag av både ett process-, ämnes- och bildningsinriktat fokus, även om lärarna enskilt tydligast företräder ett av dessa didaktiska förhållningssätt. Med ett processinriktat fokus betonas sociala och kommunikativa processer. Ett ämnesinriktat fokus betonar specifika musikaliska ämneskunskaper och kompetenser. Med ett bildningsinriktat fokus betonas lärande som lekfullt skapande i syfte att stimulera ett kritiskt undersökande förhållningssätt. Här framhålls även improvisationens betydelse för elevernas växande som människor.

Med ett didaktiskt förhållningssätt, som betonar elevernas *process* mer än det klingande resultatet, framträder improvisation som ett sätt för eleven att utveckla ett fritt undersökande med möjlighet att lära sig något om sig själv, sin omvärld och andra. Detta synsätt korrelerar med det Campbell (2009, s. 120) beskriver som ”improvising music to learn”. Det är en process i vilken ”children improvise music to learn who they are, what their relationship may be with others, and how they may be going about doing whatever it is they are doing” (Campbell, 2009, s. 121). Det kan också jämföras med Higgins och Manties (2013) begrepp ”experience” vilket belyser improvisation som sätt att vara i och genom musik. Att delta i musikalisk improvisation förstås som en interaktiv process där kvaliteter som risktagande, utforskande och lek förkroppsligas (Higgins & Mantie, 2013). Med ett processinriktat fokus anses elever lyssna och kommunicera i samspel vilket innebär att de kan utveckla sociomusikalisk kommunikativ förmåga (MacGlone, 2019). Genom att elever skapar i stunden bereds de tillfälle att ta egna initiativ och fatta egna beslut. Därmed kan elever utveckla både personlig och musikalisk agens – förmåga att handla i en specifik situation

(Espeland, 2007; Karlsen, 2011). Lärarens roll i musikskapande ses som stöttande istället för styrande vilket överensstämmer med Paynters syn (se Hanken & Johansen, 2016, s. 113–115), eller det Wiggins och Espeland (2012) benämner *artful teacher scaffolding*.

Med ett *ämnesinriktat fokus* är målet att eleven ska lära sig att improvisera, företrädesvis i en specifik musikalisk stil eller genre. Improvisation som kunskap och färdighet är här ett mål i sin egen rätt grundat i genre- och instrumentkunskaper där det klingande resultatet har stor betydelse. Detta överensstämmer med det av Campbells (2009, s. 121) perspektiv på improvisation som hon benämner ”learning to improvise music”, men även med det Higgins och Mantie (2013) beskriver som ability och culture. Med andra ord, dels förmåga att improvisera och dels kunna göra det i en viss musikalisk kultur, stil eller genre. Inom denna didaktiska hållning ryms också att eleverna ska utveckla sitt spel på ensemble- och ackordinstrument, och i viss mån användning av digitala redskap (t ex surfplattor). Skälet till det senare är att det klingande resultatet då upplevs bättre motsvara elevernas (och/eller lärarens) förväntningar. Mot bakgrund av detta synsätt faller rörelseimprovisation utanför denna norm och är inte något som inkluderas. Med ett ämnesinriktat fokus är kursplanen med sina kunskapskrav som helhet styrande. Improvisationen utformas därför i aktiviteter som samtidigt kan omfatta flera av kunskapskriterierna. Referenser till kursplanen i Lgr 11 ges som exempel på hur ett par av kunskapskriterierna kan sammanföras i och genom improvisation: ”samtal om eget och andras musicerande” och att kunna ”uttrycka sig om egna musikupplevelser” (Skolverket, 2011a, s. 107).

Det är dock värt att notera att det finns en diskrepans mellan vad den aktuella läraren säger att hen vill göra och vad hen säger att hen faktiskt gör av improvisation. Läraren skulle vilja improvisera tillsammans med eleverna i bluesstil, men menar att eleverna inte har tillräckliga kunskaper och färdigheter på instrument för att det ska vara möjligt. Det kan vara så att lärarens önskan är påverkad av konkreta skrivningar i kursplanens centrala innehåll. I kursplanens centrala innehåll finns dock inte genre omnämnt förrän i årskurserna 7–9 där det formuleras som: ”improvisation till (...) ackordföljder” samt ”Musikskapande i olika genrer” (Skolverket, 2011a, s. 102). Trots att kursplanens skrivning är avsedd för äldre elever kan de inverka på denne lärares långsiktiga mål. Läraren saknar dock ”metodiska redskap” för att inkludera denna form av improvisation. Det empiriska underlaget är inte tillräckligt för att bestämt dra mer långtgående slutsatser, men vi vill ändå peka på denna diskrepans eftersom här potentiellt också finns ett bakomliggande skäl som handlar om målstyrd utbildningspolicy och att *konkreta* skrivningar i kursplanen styr undervisningen.

Med ett *bildningsinriktat fokus* betonas elevernas individuella utveckling, frihet och subjektskapande. Perspektivet inkluderar kursplanens mål och kunskapskrav, men går dessutom utöver specifika kunskaper och förmågor i musik. Improvisation ses som ett lekfullt sätt att förhålla sig till och lära musik. Skapande, kunskapsutveckling och ett vidare lärande där eleven i gruppen kan växa som människa förstås som ett interrelaterat samspel. Tanken är att det är möjligt att genom improvisation lära sig musik, men

också att utveckla andra förmågor såsom koncentration, samspel och kommunikation. Eleverna anses lära sig att upptäcka och prova nya saker genom ett lekfullt förhållningssätt. De får göra saker på nya sätt och därigenom utveckla ett undersökande och kritiskt (musikaliskt) förhållningssätt.

De tre didaktiska inriktningarna ovan visar att det i materialet ryms – delvis oartikulerade – uppfattningar om improvisationens möjligheter som, i likhet med vad tidigare forskning pekat på, handlar om utveckling av exempelvis personlig och musikalisk agens, kommunikativa och reflekterande förmågor (Larsson & Öhman, 2018; Larsson, 2019). Studien visar på problem med att didaktiskt reflektera över och verbalisera improvisation och improvisationens syften som specifikt undervisningsinnehåll. Snarare än ett professionellt språk med didaktiska begrepp används ett personligt och vardagligt språk. Detta får för det första till följd att improvisation som undervisningsinnehåll inte alltid är didaktiskt planerat och genomfört utifrån medvetandegjorda syften och mål. Att lärarna i viss utsträckning saknar begrepp för att tala om improvisation kan därtill innebära att olika aspekter av lärande i improvisation inte uppmärksammas.

På ett mer generellt plan visar denna studie att personliga förhållningssätt till improvisation synliggörs i undervisningsfokus och didaktisk praktik. Att musklärares personliga erfarenheter av och förhållningssätt till musik och musikaliska aktiviteter är en viktig faktor för ämnets didaktiska utformning har uppmärksammas i tidigare forskning. I en studie av grundskolans musikundervisning åk 4–6 (Ferm, 2004, s. 201) framkom att lärares ”eget förhållande till musik” är en betydelsefull aspekt i musikdidaktisk interaktion mellan lärare och elever. På liknande sätt visar en studie av Georgii-Hemming (2005) att det finns ett starkt samband mellan gymnasielärares personliga erfarenheter av musik i skilda sociala, pedagogiska och sociala sammanhang och deras didaktiska val och intentioner. Att notera särskilt är att även om lärarnas undervisningspraktik skilde sig åt, så var deras reflektioner verbaliserade på likartade sätt – präglade av formuleringar i tidens utbildningspolitiska debatt (Georgii-Hemming, 2005). På liknande sätt pekar denna studie mot att tal, didaktiska förhållningssätt och praktisk handling i musikdidaktiska sammanhang influeras av rådande utbildningspolitisk diskurs – framförallt genom kursplanernas formuleringar och inflytande.

Resultaten synliggör även hur musikämnet finns i ett socialt och kulturellt sammanhang med musikaliska praktiker som kommer till uttryck i lärares (och elevers) förhållningssätt (Asp, 2012; Dahlgren, 1989). I denna studie visar sig improvisationsbegreppet vara knutet till uppfattningar om jazz- och bluesmusik, där specifika kunskaper och färdigheter krävs som i sig kan utgöra hinder för inkludering i musikundervisningen. Dessutom blir musikämnets flerfaldiga kunskapsformer och de skilda – vetenskapliga, konstnärliga och praktiska – kunskapsfält som dessa relaterar till (Nielsen, 1998) tydliga. Att musklärares förhållningssätt relaterar till mer än vad som skulle kunna betecknas som ”ämnets specifika didaktik” är känt sedan tidigare (Sætre, 2011). Att musikaliska praktiker influerar

synen på musikaliskt lärande i utbildning är också diskuterat i forskningen (Georgii-Hemming & Westvall, 2010; Karlsen, 2010; Zandén, 2010a).

Denna studie uppmärksammar att lärares undervisning riskerar att bli begränsad genom en snäv förståelse av vad improvisation är och kan vara. Om improvisation enbart knyts till genrespecifika musikpraktiker, som lärare inte alltid har erforderliga musikaliska, pedagogiska eller metodiska kunskaper i, kan det innebära att improvisation inte inkluderas överhuvudtaget. Studien visar att det finns inslag av prestationskrav i lärarnas förhållningssätt till improvisation när de talar om sina bristande kunskaper och erfarenheter, vilket också kan relateras till detta snäva förhållningssätt till improvisation. Med ett vidgat perspektiv på improvisation som inkluderar alla de olika former av aktiviteter som lärarna ger exempel på i intervjuerna, och som inte är knutet till något specifikt idiom, öppnas en mängd möjligheter till skapande, personlig och musikalisk utveckling.

Om improvisation definieras och förstås utifrån blues- och jazzkontexter skulle det även kunna leda till att studiens empiriska material kan förstås som att improvisation är exkluderat i den didaktiska praktiken. Studien har istället visat att problemet handlar om lärarnas förmåga att uttrycka vad de gör. Detta är värt att uppmärksamma i relation till tidigare forskningsresultat och på vilket sätt forskares begreppsanvändning har påverkat dessa.

Studien visar på lärares svårigheter att reflektera över och verbalisera sin praktik, men att de samtidigt har en praktisk förmåga att inkludera olika former av improvisation. Lärarnas språk för att didaktiskt reflektera över improvisation är således begränsat. Tidigare studier (Nielsen, 2005; Zandén, 2010b) lyfter fram den didaktiska forskningens betydelse för att klargöra villkoren för undervisning och bidra till utvecklingen av ett didaktiskt språk för att kunna tala om, reflektera över och därmed utveckla undervisningen. Med ett ökat teoretiskt reflekterande kan lärare sätta in det enskilda och individuella i större sammanhang (Nielsen, 2005). Lärare behöver begrepp och språkliga ”verktyg” för att kunna identifiera vilka dimensioner av undervisningen som kräver explicit reflektion (Zandén, 2010b). Sådana kan utvecklas genom och i samverkan med didaktisk forskning.

Implikationer

För att improvisation ska kunna inkluderas och genomföras i undervisningen med lärares medvetna och reflekterade didaktiska överväganden och val som grund, krävs att det i lärarutbildning ges utrymme för improvisation i teori och praktik. I utbildning behöver blivande musiklärare få göra mångsidiga egna erfarenheter av improvisation och reflektera över hur meningsskapande och lärande genom improvisation kan utvecklas, uppmärksammas, värderas och bedömas, också då de inte är tydligt igenkänningsbara eller mätbara enligt kunskapskraven så som de ser ut i Lgr 11. Ett medvetet didaktiskt förhållande till improvisation är nödvändigt för att kunna urskilja vad för lärande som kan ske i och genom improvisation (Larsson & Öhman, 2018; Larsson, 2019). I dagens mål- och resultatstyrda utbildningspolicy uppmärksammas sällan andra värden och kvaliteter som improvisation

kan bidra till att utveckla, då dessa inte alltid är enkelt iakttagbara eller lätta att mäta och bedöma (Larsson, 2019). Den här studien har visat på behovet av fortsatt forskning om improvisation i musikundervisningen. Vi menar att det behövs praktisknära forskning som ger fördjupade perspektiv på vad improvisation är och innebär i lärandesammanhang, men också studier som bidrar till begreppsutveckling och didaktiska reflektioner kring improvisationens mål och syften. Vi ser även ett behov av fortsatt forskning och musikfilosofisk reflektion kring improvisationens (omätbara) kvaliteter, och vilken roll dessa kan ha i musikedukativa sammanhang.

Om författarna

Christina Larsson (PhD) is senior lecturer in music education at Ingesund School of Music, Karlstad University, Sweden. Her research interest concerns meaning-making and learning through music improvisation, which is developed in her doctoral thesis, four articles and in the anthology *Expanding the Space for Improvisation Pedagogy in Music*, co-edited and co-authored with Guro Gravem Johansen, Kari Holdhus and Una MacGlone.

Eva Georgii-Hemming (PhD) is Professor in musicology and head of the School of Music, Theatre and Art, Örebro University, Sweden. She is principal investigator of the research project Discourses of Academization and the Music Profession in Higher Music Education (DAPHME), funded by Riksbankens Jubileumsfond (2016–2020), the main editor to the anthology *Professional Knowledge in Music Teacher Education* (2013) and has contributed to international research journals, such *Music Education Research*, *British Journal of Music Education*, *Research Studies in Music Education* and *Philosophy of Music Education Review*.

Referenser

- Asp, K. (2012). Musikdidaktisk intentionalitet som social konstruktion. I S.-E. Holgersen, E. Georgii-Hemming, S. G. Nielsen & L. Väkevä (Red.), *Nordisk Musikkpedagogisk Forskning, Årbok 14* (s. 127–143). Oslo: Norges musikkhøgskole.
- 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.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analyses in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.
- Brophy, T. S. (2005). A longitudinal study of selected characteristics of children's melodic improvisations. *Journal of Research in Music Education*, 53(2), 120–133.

- Campbell, P. S. (2009). Learning to improvise music, improvising to learn music. I G. Solis & B. Nettl (Red.), *Musical improvisation: Art, education, and society* (s. 119–142). Urbana: University of Illinois Press.
- Chandler, M. D. (2018). Improvisation in elementary general music: A review of the literature 2018, *Update: Applications of Research in Music Education*, 37(1), 42–48.
- Dahlgren, L. O. (1989). Undervisningen och det meningsfulla lärandet. I R. Säljö (Red.), *Som vi uppfattar det: elva bidrag om inlärning och omvärldsuppfattning* (s. 19–32). Lund: Studentlitteratur.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. The kappa Delta Pi Lecture Series. New York: Free Press.
- Dewey, J. & Bentley, A. F. (1949/1975). *Knowing and the known*. Westport Connecticut: Greenwood Press Publishers.
- Dyndahl, P. & Ellefsen, L. W. (2009). Music didactics as a multifaceted field of cultural didactic studies. I F. V. Nielsen, S. G. Nielsen & S.-E. Holgersen (Red.), *Nordisk Musikkpedagogisk Forskning, Årbok 11* (s. 9–32). Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Espeland, M. (2007). *Compositional process as discourse and interaction study of small group music composition processes in a school context*. (Doctoral dissertation.). Stord/Haugesund University College.
- Ferm, C. (2004). *Öppenhet och medvetenhet: En fenomenologisk studie av musikdidaktisk interaktion*. (Doctoral dissertation). Luleå: Musikhögskolan Piteå, Luleå tekniska universitet.
- Ferm Almqvist, C., Vinge, J., Väkevä, L. & Zandén, O. (2016). Assessment as learning in music education: The risk of criteria compliance replacing learning in the Scandinavian countries. *Research Studies in Music Education*, 39(1), 3–18.
- Georgii-Hemming, E. (2005). *Berättelsen under deras fötter: Fem musiklärares livshistorier*. (Doctoral dissertation). Örebro Studies in Music Education 1. Örebro universitet.
- Georgii-Hemming, E. & Westvall, M. (2010). Music education – a personal matter? Examining the current discourses of music education in Sweden. *British Journal of Music Education*, 27(1), 21–33.
- Green, L. (2002). *How popular musicians learn. A way ahead for music education*. Ashgate Popular and Folk Music Series. Hants, England/Burlington USA: Ashgate.
- Gruenhagen, L. M. & Whitcomb, R. (2014). Improvisational practices in elementary general music classrooms. *Journal of Research in Music Education*, 61(4), 379–395.
- Gullberg, A-K. (2002). *Skolvägen eller garagevägen: studier av musikalisk socialisation*. (Doctoral dissertation). Luleå: Musikhögskolan Piteå, Luleå tekniska universitet.
- Hanken, I. M. & Johansen, G. (2016). *Musikkundervisningens didaktikk*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk Forlag.

- Herr, K. & Anderson, G. (2015). *The action research dissertation. A guide for students and faculty*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Hickey, M., Kimberley, A., Daniel, H. & Gallo, D. (2016). The effects of group free improvisation instruction on improvisation achievement and improvisation confidence. *Music Education Research*, 18(2), 127–141.
- Higgins, L., & Mantie, R. (2013). Improvisation as ability, culture and experience. *Music Educators Journal*, 100(2), 38–44.
- Hudson, B. (2007). Comparing different traditions of teaching and learning: What can we learn about teaching and learning? *European Educational Research Journal*, 6(2), 135–146.
- Hudson, B. & Meyer, M. A. (Red.). (2011). *Beyond fragmentation: Didactics, learning and teaching in Europe*. Leverkusen: Barbara Budrich Publishers.
- Johansen, G. G., Holdhus, K., Larsson, C. & MacGlone, U. (Red.). (2019). *Expanding the space for improvisation pedagogy in music – A transdisciplinary approach*. London: Routledge.
- Karlsen, S. (2010). Boom Town music education and the need for authenticity – informal learning put into practice in Swedish post-compulsory music education. *British Journal of Music Education*, 27(1), 35–4.
- Karlsen, S. (2011). Using musical agency as a lens: Researching music education from the angle of experience. *Research Studies in Music Education*, 33(2), 107–121.
- Kvale, S. & Brinkman, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Larsson, C. (2019). A Deweyan take on improvisation as *an* experience – an example from a Swedish Year 4 music class. I G. G. Johansen, K. Holdhus, C. Larsson & U. MacGlone (Red.), *Expanding the space for improvisation pedagogy in music – A transdisciplinary approach*, (s. 66–81). London: Routledge.
- Larsson, C. & Georgii-Hemming, E. (2019). Improvisation in general music education – A literature review. *British Journal of Music Education*, 36(1), 49–67. <https://doi.org/10.1017/S026505171800013X>
- Larsson, C. & Öhman, J. (2018). Music improvisation as an aesthetic event – towards a transactional approach to meaning-making. *European Journal of Philosophy in Arts Education*, 1(3), 85–142.
- MacDonald, R. A., Wilson, G. B. & Miell, D. (2012). Improvisation as a creative process within contemporary music. I D. J. Hargreaves, D. Miell & R. A. R. Macdonald (Red.), *Musical imaginations: Multidisciplinary perspectives on creativity, performance and perception* (s. 242–256). Oxford: Oxford Univ Press.
- MacGlone, U. (2019). Young children's talk about improvising: how conceptual tools and workshop roles are formed through musical improvisation workshops. In G. G. Johansen, K. Holdhus, C. Larsson & U. MacGlone (Red.), *Expanding the space for*

- improvisation pedagogy in music – A transdisciplinary approach* (s. 113–132). London: Routledge.
- McKenney, S. & Reeves, T. C. (2019). *Conducting educational design research*. London: Routledge.
- Myndigheten för skolutveckling. (2007). *Musik. En samtalsguide om kunskap, arbetssätt och bedömning*. Stockholm: Liber.
- Nielsen, F. V. (1997). Den musikpædagogiske forsknings territorium: Hovedbegreber og distinktioner i genstandsfeltet, *Nordisk Musikpædagogisk Forskning, Årbok 1997* (s. 155–177). Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Nielsen F. V. (1998). *Almen musikdidaktik*. Köpenhamn: Akademisk Forlag.
- Nielsen, F. V. (2005). Didactology as a field of theory and research in music education. *Philosophy of Music Education Review*, 13(1), 5–19.
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods: integrating theory and method*. Fourth edition. Thousand Oaks, California: Sage.
- Rebne, R. & Sætre, J. H. (2019). Improvisation in primary school settings: Discovering the play of music making. I G. G. Johansen, K. Holdhus, C. Larsson & U. MacGlone (Red.), *Expanding the space for improvisation pedagogy in music – A transdisciplinary approach* (s. 133–146). London: Routledge.
- Rozman, J. C. (2009). Musical creativity in Slovenian elementary schools. *Educational Research*, 51(1), 61–76.
- Siljamäki, E. & Kanellopoulos, P. (2020). Mapping visions of improvisation pedagogy in music education research. *Research Studies in Music Education*, 42(1), 113–139.
- Skolinspektionen. (2019). *Musikundervisning i grundskolan årskurs 7–9. Tematisk kvalitetsgranskning 2019*. Hämtad 2019–03–14 från https://skolinspektionen.se/musik?fbclid=IwAR36aK8_8D_ROpkT3KsLOuASWJrcgNyhDF523IdqjLnNUx3ALG70oDEfJTE
- Skolverket. (2005). *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003 (NU03): musik*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2011a). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2011b). *Kommentarmaterial till kursplanen i musik*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2015). *Musik i grundskolan. En nationell ämnesutvärdering i årskurs 6 och 9*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2017). *Kommentarmaterial till kursplanen i musik (reviderad 2017)*. www.skolverket.se/publikationer
- Strannegård, L. (2013). *Den omätbara kvaliteten*. Lund: Studentlitteratur.
- Stålhammar, B. (1995). *Samspel: grundskola – musikskola i samverkan. En studie av den pedagogiska och musikaliska interaktionen i en klassrumssituation*. (Doctoral dissertation.). Göteborgs universitet: Musikvetenskapliga avdelningen, Musikhögskolan.

- Sætre, J. H. (2011). Teaching and learning music composition in primary school settings. *Music Education Research*, 13(1), 29–50.
- Varkøy, Ø. (2014). Musikalisk erfarenhet som existentiell erfarenhet. I Ø. Varkøy & J. Söderman (Red.), *Musik för alla. Filosofiska och didaktiska perspektiv på musik, bildning och samhälle* (s. 45–56). Lund: Studentlitteratur.
- Wiggins, J. & Espeland, M. I. (2012). Creating in Music Learning Contexts. I G. E. McPherson & G. F. Welch (Red.), *The Oxford handbook of music education*. Volume I. New York: Oxford University Press.
- Zandén O. (2010a). *Samtal om samspel: Kvalitetsuppfattningar i musiklärares dialoger om ensemblespel på gymnasiet*. (Doctoral dissertation.). Art Monitor avhandling nr 18. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Zandén, O. (2010b). Professionalise or perish: a case for heightened educational quality through collegiate cooperation. *Nordisk Musikkpedagogisk Forskning: Årbok 12* (s. 117–133). Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Öhman, J. (2014). Om didaktikens möjligheter: ett pragmatiskt perspektiv. *Utbildning och Demokrati, Tidskrift för didaktik och utbildningspolitik*, 23(3), 33–52.