



”Eget skapande” i instrumentalundervisningen

En litteraturstudie om hur begreppet används och en strukturerad intervjuundersökning om pedagogers målsättning och ambition vad gäller dess omfattning.

Examensarbete 15p
Musikpedagogexamen
Vårterminen 2011
Poäng: 15p
Författare: Pernilla Larsson
Handledare: Owe Ander

Abstract

Uppsatsens syfte är att undersöka pedagogers målsättning och ambition vad gäller omfattningen *eget skapande* i instrumentalundervisning. Som en konsekvens av detta är en del av studiens syfte att utreda hur termen *eget skapande* används inom musikpedagogik. Syftet besvaras dels genom en litteraturstudie där en diskursanalys över begreppet genomförts, och dels genom en strukturerad intervjuundersökning om pedagogers målsättning och ambition rörande omfattningen av *improvisation* och *låtskrivande*. Den strukturerade intervjuanalysen genomfördes på tre musik-/kulturskolor i Stockholms kommun, en kommunal och två privata. Litteraturstudien visar på att ända sedan de synonyma begreppen kreativitet och eget skapande gjorde sin entré i den musikpedagogiska diskursen har begreppen intagit en central roll och användandet av de båda har ökat frekvent. Genom litteratur, forskning och styrdokument förs en diskurs utan att riktigt veta vad man konkret menar. Trots dess frekventa återkommande i styrdokument som avser hur och vad utbildningar ska innehålla saknas åtgärder på ett pedagogiskt, ekonomiskt och tidsmässigt plan. Den strukturerade intervjuundersökningen visar på att intresset av improvisation och låtskrivande är stort bland respondenterna, men att inte alla anser sig använda momenten i någon större utsträckning, i synnerhet inte låtskrivande. Brist på **tid** och **metodik**, samt **genre** och **elevens vilja** är faktorer som styr deras mängd av innehållet. De flesta svarar med att improvisation i större utsträckning *tillhör* vissa genrer medan andra lyfter fram *svårigheter* med att improvisera. Det förstnämnda skälet krockar med den senaste forskningen inom området som studiens bakgrund redogör för. Båda skälen som respondenterna anger i samband med genre bekräftar det i litteratur och artiklar påstådda behovet av pedagogiska diskussioner, fortbildning och förankring i den senaste forskningen. Deras bild av verkligheten jämfört med deras ambition visar på att *notspel*, *teknik* och *spel av befintlig musik* ökar i verkligheten medan resterande moment sjunker. Instrumentalpedagogernas kön, ålder, arbetsplats eller antal aktiva år som instrumentalpedagog inte är faktorer som länkar samman deras målsättningar och ambitioner inom området. Likheterna mellan skolorna är att samtliga respondenter inom samma skola har olika ambitioner och målsättningar vad gäller improvisation och låtskrivande. Detta gäller både skolorna med och utan kursplaner där dessa moment anges. Samtliga anger egna mål och svaren skiljer sig brett, ingen nämner ämnesplanerna. Detta pekar på att respondenternas svar inte generellt är påverkade av vilken skola de arbetar på eller skolans ämnesplaner/kursbeskrivningar. Hela 13 av 16 stycken anser att improvisation är relevant i undervisningen, något färre anser samma sak om låtskrivande. Alla utom två anser att momenten påverkar elevernas långsiktiga musikalitet positivt. Samtliga instrumentalpedagoger anser även att improvisation är ett viktigt verktyg när det gäller att utveckla gehöret.

Innehållsförteckning

1. INLEDNING	1
1.1 Syfte	1
1.1 Frågeställningar	2
1.2 Ämnesområde och avgränsning	2
1.3 Terminologi	3
1.3.1 Eget skapande	3
1.3.2 Improvisation och låtskrivande	3
1.4 Forskningsläget	3
2. METOD	5
2.1 Forskningsmetod	5
2.1.1 Val av metod	5
2.1.2 Struktur	5
2.2 Litteraturstudie	5
2.2.1 Litteratursökning	5
2.2.2 Bearbetning, resultat och analys	6
2.2.3 Validitet, reliabilitet och generaliserbarhet	7
2.3 Enkätundersökning	7
2.3.1 Population och urval	7
2.3.2 Bortfallsanalys	8
2.3.3 Enkät	8
2.3.4 Bearbetning, resultat och analys	9
2.3.5 Validitet, reliabilitet och generaliserbarhet	9
3. BAKGRUND	11
3.1 Improvisation och låtskrivande	11
3.1.1 Kort historik	11
3.1.2 Improvisation	13
3.1.3 Låtskrivande	14
3.2 Lektionsinnehåll	14
3.2.1 Undersökningar om kulturskolans lektionsinnehåll	14
3.2.2 Musik- och kulturskolorna i den strukturerade intervjuundersökningen	16
4. LITTERATURSTUDIE	17
4.1 Kreativitet och skapande	17
4.1.1 Terminologiska samband	17
4.1.2 Kreativitet och skapande i musikpedagogik	17

4.2 Kreativitet	18
4.2.1 Begreppet	18
4.2.2 Hjärnan funktion	19
4.2.3 Kreativitet i praktiken	20
4.3 Eget skapande	21
4.3.1 Begreppet i praktiken	21
4.3.2 Eget skapande i kulturskolorna	24
4.4 Musik- och kulturskolornas kursplaner	25
4.4.1 Kulturskolan Stockholm	25
4.4.2 Musikskolan Immanuel	26
4.4.3 Kvantons Musik	27
4.5 Resultat	27
4.5.1 Samband mellan kreativitet och eget skapande	27
4.5.2 Termernas historik inom musikpedagogiken	27
4.5.3 Termernas perspektivberoende	28
4.5.4 Termernas innebörd	28
5. STRUKTURERAD INTERVJUUNDERSÖKNING	30
5.1 Enkätresultat	30
5.1.1 Respondenterna	30
5.1.2 Instrumentalpedagogernas åsikter	31
5.1.3 Instrumentalpedagogernas målsättning och ambition avseende omfattning av momenten i deras undervisningsinnehåll.	33
5.1.4 Instrumentalpedagogernas syn på sin undervisning i förhållande till respektive skolas kursplan.	34
5.1.5 Instrumentalpedagogernas syn på momentens relevans och faktorer som påverkar mängden.	34
5.1.6 Resterande svar	35
5.2 Korsade svar	36
5.3 Sammanfattning	39
6. ANALYS	41
6.1 Hur används termen eget skapande i musikpedagogisk litteratur, forskning och musik- och kulturskolors styrdokument?	41
6.2 Vilken målsättning och ambition har pedagoger vad gäller omfattningen improvisation och låtskrivande i undervisningen, och vilka faktorer styr målsättningen?	42
6.3 Stämmer skolornas ämnesplaner/kursbeskrivningar med instrumentalpedagogernas målsättning och ambition inom improvisation?	44
6.4 Hur relevant anser instrumentalpedagogerna att improvisation och låtskrivande är i undervisningen?	45

7. DISKUSSION	47
7.1 Låtskrivande	47
7.2 Improvisation	47
7.3 Eget skapande	48
7.4 Vidare forskning	48
8. REFERENSLISTA	49
8.1 Andrahandsrefererad litteratur	51
9. BILAGOR	52
9.1 Bilaga: Enkät	52
9.2 Bilaga: Missivbrev	56
9.3 Bilaga: E-mail till rektor vid Kulturskolan Stockholm	57
9.4 Bilaga: Kulturskolan Stockholms kursplaner	58
9.5 Bilaga: Sammanfattning Kulturskolan Stockholms kursplaner	61
9.6 Bilaga: Musikskolan Immanuels kursbeskrivningar	63
9.7 Bilaga: Kvantons musiks kursbeskrivningar	65

1. Inledning

Inom pedagogik och inte minst inom musikpedagogik används termer som skapande, musikaliskt skapande och framför allt *eget skapande*. Den sistnämnda finner man, utöver i litteraturen, i ämnesplaner och riktlinjer för skolor. Termen används brett, fritt och framför allt utan definition, men vad menas med termen och hur använder man den?

På Stockholms kulturskolas hemsida nämns tydliga mål i instrumentalundervisningen uppdelade under flera huvudrubriker. En av dessa rubriker är "Improvisation och eget skapande". Någon begreppsdefinition finns inte över *eget skapande* och ett mål i kategorin är till exempel "Övningar med inslag av eget skapande" vilket inte beskriver termens faktiska innebörd (Kulturskolan Stockholms hemsida 2010).

Kulturförvaltningen Stockholm visar i en rapport att *eget skapande* brister i kulturområdet musik. Däremot inte inom dans, teater och bild & form. Rapporten bygger på vad elever i kulturskolan och deras föräldrar tycker, och visar på att omfattningen av skapande är lägst inom området musik. Någon definition av begreppet *eget skapande* finns heller inte i dessa resonemang, men man kan på vissa ställen i rapporten anta att det rör sig om att skriva egna låtar (Frostenson 2003).

Mitt eget intresse i ämnet har sin bakgrund i att *eget skapande* i form av improvisation och låtskrivande i stort sett genomgående varit obefintligt i den undervisning jag fick som ung. Detta i kombination med min begränsade erfarenhet av gehörsspel gjorde mig i stort sett rädd för spel av improvisatorisk art. Efter att ha diskuterat detta med andra musikpedagoger kom jag till uppfattningen att alla moment inte används inom alla instrument. Innebörden av termen *eget skapande* var under dessa diskussioner inte helt tydlig. Är det svårt att skapa eget i form av improvisation och låtskrivande i musik eller saknas metodik eller material, eller kanske tid?

Historiskt sett både komponerade och improviserade man i instrumentalundervisningen. Om så inte är fallet idag vore det intressant att veta varför.

Hur viktigt tycker instrumentalpedagoger det är med moment som skapande i form av låtskrivande och improvisation? Hur används begreppet *eget skapande* i forskning och litteratur, och hur beskrivs det i styrdokument så som ämnesplaner? Mot bakgrund av dessa inledande funderingar ämnar studien att besvara nedanstående syfte.

1.1 Syfte

Syftet är att undersöka pedagogers målsättning och ambition vad gäller omfattningen *eget skapande* i instrumentalundervisning. Som en konsekvens av detta är en del av studiens syfte att utreda hur termen *eget skapande* används inom musikpedagogik.

1.1 Frågeställningar

- Hur används termen *eget skapande* i musikpedagogisk litteratur, forskning och musik- och kulturskolors styrdokument?
- Vilken målsättning och ambition har pedagoger vad gäller omfattningen improvisation och låtskrivande i undervisningen, och vilka faktorer styr målsättningen?
- Stämmer skolornas ämnesplaner/kursbeskrivningar med pedagogernas målsättning och ambition inom improvisation och låtskrivande?
- Hur relevant anser pedagogerna att improvisation och låtskrivande är i undervisning?

1.2 Ämnesområde och avgränsning

Den första delen av undersökningen syftar till att undersöka hur begreppet *eget skapande* används inom musikpedagogik. Studien omfattar inte begreppets användning inom andra ämnen. Målsättningen är därmed inte att ge en heltäckande bild av alla typer av definitioner och användningsområden av termen utan avgränsas till det ovan nämnda området. Studien innefattar främst användningen av termen inom Svensk litteratur, forskning och artiklar även om den kliver in i angränsande relevant utländsk litteratur. Den omfattar enbart styrdokument så som verksamhetsplaner och ämnesplaner från Stockholms kommun där samma urval gjorts som vid den strukturerade intervjuundersökningen.

Den andra delen av undersökningen syftar till att undersöka pedagogers målsättning och ambition vad gäller omfattningen *eget skapande* i instrumentalundervisningen. Studien avgränsas till att undersöka eget skapande enbart i form av momenten *improvisation* och *låtskrivande*. Den avgränsas till att undersöka vad instrumentalpedagogernas målsättning och ambition är samt vad dem tror att de gör, inte vad dem i praktiken gör. Den utesluter även vad elever, föräldrar m.fl. tycker. Dessa frågor är förvisso befogade att ställa, men berörs inte i denna studie. Studien omfattar enbart instrumentalpedagoger verksamma på privata eller kommunala musik- och kulturskolor som bedriver musikundervisning i form av instrumentalundervisning. Begreppet instrumentalpedagog innefattar även sångpedagoger. Undersökningen fokuserar därmed inte på ensemble-, kör- eller klassundervisning. Studien behandlar enbart instrumentalpedagogernas undervisning på utvalda skolor och utesluter därmed deras eventuella undervisning vid andra arbetsplatser. Instrumenten som undersökningen berör är violin, cello, tvärflöjt, blockflöjt, saxofon, trumpet, tuba, slagverk, sång, gitarr, elgitarr, piano, synt, kontrabas och elbas. Studien begränsas till barn mellan 5 och 13 år. Studiens geografiska avgränsning omfattar Stockholms kommun. Resterande kommuner faller därmed utanför ramen. Den strukturerade intervjuundersökningen omfattar enbart ett urval faktorer som kan påverka deras målsättning och ambition, och innefattar därmed inte alla tänkbara faktorer som skulle kunna finnas (se *bilaga 8.1*).

1.3 Terminologi

1.3.1 Eget skapande

Termen definieras och används på en mängd olika sätt vilket denna studie ämnar utreda och presenteras under "Litteraturstudie" (se 4. *Litteraturstudie*). I studiens strukturerade intervjuundersökning syftar däremot termen enbart till *improvisation* och *låtskrivande*.

1.3.2 Improvisation och låtskrivande

I studiens andra delsyfte: att undersöka instrumentalpedagogers ambition vad gäller omfattningen *eget skapande* i instrumentalundervisningen så syftar termen som redan nämnt till *improvisation* och *låtskrivande*. De två sistnämnda begreppen definieras inte i någon vidare utsträckning i enkäten då en enkät inte gör plats för långa definitioner. Respondenterna är i denna undersökning aktiva musklärare. Samtliga är verksamma inom samma område och termerna är ofta förekommande inom yrket. Respondenterna tolkar därmed termerna utifrån sina egna referensramar. En beskrivning av termerna och dess historia är däremot av värde i undersökningens analys och återges därför i kapitel 3. *Bakgrund*.

1.4 Forskningsläget

Någon litteratur som i ett övergripande perspektiv behandlar **eget skapande** i musikundervisningen saknas. Bouij (1989) behandlar begreppet i artikeln "*Musik, sociokulturella betingelser och musikundervisning*" i Svensk tidskrift för musikforskning och Paynter & Aston (1970) lyfter i "*Sounds and Silence*" fram en metod för hur musikskapande kan bedrivas. **Skapande och kreativitet** behandlas i Reimers (1977) "*Kreativ musikundervisning*" samt i det kompletterande häftet "*Är barn uppfinnare? Anteckningar om musikalisk kreativitet och arketyptologi och om några "förlorade" källor*" (Reimers 1993). Reimers första nämnda antologi bygger på delar av den våg publikationer inom området, som efter föreläsningen *Creativity*, gavs ut i olika länder. Föreläsningen hölls av Guildford (1950) som i samband med denna gav ut "*Creativity*". Murray-Schafer (1977) skriver om skapande energi i kapitlet "Ett konstaterande om musikundervisning" som ingår i Reimers (1977). Klein (1990) redogör för "Kreativitet och Flow" och "*SÅMUS en utbildning i kulturpolitikens tjänst? En studie om en musikutbildning på 1970-talet*" av Olsson (1993) behandlar kreativitet och skapande och undersöker musklärares undervisning. Nielsen (2006) diskuterar båda termerna i "*Almen musikdidaktikk*" och Strandberg (2007) berör ämnet i "*Varde ljud! Om skapande i skolans musikundervisning efter 1945*".

Ullström (1994) redogör i "*Musik och kreativitet*" för **musikundervisning och kreativitet** i ett övergripande perspektiv. Där undersöks "Vad är kreativitet och hur kan den gestaltas inom och utvecklas genom musik (Improvisation, komposition, interpretation, lyssnande) och musikutbildning?" (Ullström 1994 s.2). Studien är en litteraturstudie där en mängd litteratur om kreativitet, kreativitet inom musik och kreativitet inom musikundervisning redovisas och ställs mot varandra. Kreativitet i musikundervisningen diskuterar även författarna Abeles, Hoffer & Klotman (1984) i "*Foundations of*

music education" som ingår i Ullström (1994). Gunnarsdóttir (1991) redogör för samma område men lägger fokus på grundskolan.

Tidigare forskning om **hjärnans funktion och vår kreativa förmåga** redogör Bergström (1990) för i "*Hjärnans resurser – en bok om idéernas ursprung*". Smith (1993) beskriver detta kort under "Kreativitet" i "*Nationalencyklopedin band 11*".

En för denna studie betydelsefull undersökning om omfattningen av olika moment på Kulturskolan Stockholms **instrumentallektioner** har gjorts av Frostenson (2003). På uppdrag av kulturförvaltningen och kulturskolans ledning i Stockholm har hon sammanställt rapporten "*Lust och glädje*" utifrån en enkätundersökning riktad till Kulturskolan Stockholms elever. Ett av områdena som hon undersöker är elevernas uppfattning av ämnet *eget skapande*. Sundin (1988, 1995) behandlar **musikalitet** och barns utveckling i "*Musiken i människan*" och "*Barns musikaliska utveckling*". Zimmerman Nilsson (2009) redogör för **lektionsinnehåll** i "*Musiklärares val av undervisningsinnehåll, En studie om musiklärares val av undervisningsinnehåll i ensemble och gehoars- och musiklära inom gymnasieskolan.*" Nilsson (2005) beskriver i "*En berättelse om förändring*" om lektionsinnehåll i kulturskolan Stockholm. Schenck (2000) lyfter i sin metodikbok fram ett utdrag ur forskning om lektionsinnehåll i "*Spelrum – en metodikbok för sång- och instrumentalpedagoger*".

Improvisation i musikundervisningen behandlar Hertzman (1996) i "*Med örat i musiken*" och Chase (1985) i "*Just Being at the Piano*". Edin (2008) har i sin D-uppsats "*Pianoimprovisation enligt Czerny och Liszt: 1800-talets preludierings- och pianoimprovisationspraxis i analys och exempel*" studerat pianoimprovisationer. Han har i sin studie granskat musikalier, musikaliska läroböcker, inspelningar, recensioner och samtida ögonvittnesskildringar och modern facklitteratur. Hedlunds (1998) "*Improvisation och nervositet*" fokuserar på ämnet kopplat till nervositet och Sundströms (1996) "*Improvisation*" kartlägger musikhögskolestudenters bakgrund kopplad till deras utbildningsval idag. De två sistnämnda behandlar ämnet men berör inte denna uppsats varpå dem inte diskuteras vidare i denna studie.

Någon tidigare forskning om **låtskrivande i musikundervisningen** har inte påträffats. Forskning om den närliggande och ofta sammankopplade termen "komposition" kopplat till undervisningen är däremot omskrivet. Sundins (1998) "*Children composing*" är en sammanställning av flera författaresh forskning inom komposition. Övrig litteratur om komposition och undervisning är Glovers (2000) "*Children Composing 4-14*". De två sistnämnda ligger innanför ämnets ram men berör inte i studiens specifika frågeställningar varpå dessa inte omnämns vidare i denna studie. Harris & Hawksleys (1989) "*Composition in the classroom*", Lawrences (1978) "*Composers and the Nature of Music Education*" och Loanes (1984) "*Thinking about children's composition*" berör ämnet och ligger närmare denna studies syfte varpå dessa ingår i studien.

2. Metod

I detta avsnitt beskrivs studiens metodologiska överväganden liksom dess design och genomförande. Denna innefattar även en redogörelse för analysen av det empiriska materialet.

2.1 Forskningsmetod

2.1.1 Val av metod

För att utreda instrumentalpedagogers mål och ambition vad gäller omfattningen improvisation och låtskrivande i undervisningen genomförs en *strukturerad intervjuundersökning* där *enkätformulär* används som verktyg vid genomförandet. Metoden ses som lämplig då avsikten är att kunna jämföra svar från ett större antal respondenter än vid intervjuer. Med fler svar kan jämförelser mellan bland annat olika instrumentgrupper dras. Med instrumentet mäts bland annat åsikter vilket denna studie ämnar göra (Trost 2001). Som en konsekvens av detta är en del av studiens syfte att utreda hur termen *eget skapande* används. Därför genomförs en *litteraturstudie*. Studien baseras därför dels på en litteraturstudie och dels på en strukturerad intervjuundersökning.

2.1.2 Struktur

Studien är indelad i åtta kapitel. Som grund i studien redovisas bland annat studiens syfte och tidigare forskning som knyter an till det valda ämnet. Därefter presenteras litteraturstudiens och den strukturerade intervjuundersökningens metodologiska överväganden. I det nästkommande kapitlet bakgrund presenteras relevant forskning för den strukturerade intervjuundersökningen. Litteraturstudien redogör därefter för användningen av termen *eget skapande* och angränsande begrepp. I den strukturerade intervjuundersökningen redovisas sedan enkätens resultat. Analysen besvarar därefter studiens frågeställningar och därmed dess syfte. Studien avslutas med en diskussion kring undersökningen och fortsatt forskning inom området. Avslutningsvis presenteras referenser och relevanta bilagor.

2.2 Litteraturstudie

2.2.1 Litteratursökning

Genom litteratursökning, framförallt i databaserna RILM, Libris och Google Scholar påträffades relevant litteratur. Litteraturtips från handledare inom utbildningen liksom från kollegor ligger även till grund för litteratursökningen. Ytterligare referenser har även genererats av litteraturens referensförteckningar. Strategin för sökningarna var att söka till dess att referenserna sammanföll med tidigare insamlat material. Att nå fram till dagens frontlinje inom forskningen i området var ytterligare en del av strategin. Litteratur valdes sedan ut efter relevans för studien. För att fånga

andra termer som beskriver samma sak finns en förförståelse om att utsagor kring *eget skapande* inom musikpedagogik finns att söka inom dessa delområden. Sökorden som användes var bland annat: "Eget skapande", "Komposition", "Låt", "Låtskrivande", "Skapande", "Kreativitet", "Musik och kreativitet", "Kreativitet och inläring", "Kulturskolan", "Barn + kultur" och "Kultur + skola".

2.2.2 Bearbetning, resultat och analys

Litteraturstudien är indelad utefter de olika områdena termen *eget skapande* studerats. Dessa är *Kreativitet och skapande*, därefter undersöks termen *Kreativitet* och sedan termen *Eget skapande*. Sist presenteras *Musik- och kulturskolornas kursplaner*. Dessa grupper är sammanfattade i ett resultat och i analysen sammankopplade med uppsatsens frågeställningar.

Litteraturbearbetningen har genomförts genom diskursanalys. Diskursbegreppet har omtalats mycket under senare år. Begreppet har beskrivits på många olika sätt och därmed blivit ganska oklart, ibland har begreppet inte inneburit något och ibland beskrivits mycket preciserat. Begreppet har också beroende på sammanhang definierats på olika sätt. Winther Jorgensen & Phillips (2010) beskriver diskurs enligt följande:

...oftast rymmer ordet "diskurs" dock en eller annan idé om att språket är strukturerat i olika mönster som våra utsagor följer när vi agerar inom olika sociala domäner – man talar exempelvis om "medicinsk diskurs" eller "politisk diskurs". "Diskursanalys" är sedan på motsvarande sätt analys av dessa mönster (Winther Jorgensen & Phillips 2010 s.7)

Definitionen saknar konkret innebörd då begreppet kan användas i varierade sammanhang och undersökningar. Kort beskrivs begreppet som "ett bestämt sätt att tala om och förstå världen (eller ett utsnitt av världen)" (Winther Jorgensen & Phillips 2010 s.7). Till den konkreta diskursanalysen anser Winther Jorgensen & Phillips att verktyg behövs. Gemensamt bland olika angreppssätt är "synen på språk och subjekt" (Winther Jorgensen & Phillips 2010 s.15). Om språket skriver dem så här:

De diskursanalytiska angreppssätten bygger på strukturalistisk och poststrukturalistisk språkfilosofi, som hävdar att vårt tillträde till verkligheten alltid går genom språket. Med hjälp av språket skapar vi representationer av verkligheten, som aldrig bara är speglingar av en redan existerande verklighet – representationerna bidrar till att skapa den. Det betyder inte att verkligheten inte finns; betydelser och representationer är nog så verkliga (Winther Jorgensen & Phillips 2010 s.15).

De beskriver även språket som en "'maskin' som konstituerar den sociala världen" (Winther Jorgensen & Phillips 2010 s.16). Genom kritisk språkmedvetenhet framkommer begränsningar inom området och "vilka möjligheter det finns till förändring" (Winther Jorgensen & Phillips 2010 s.92). Efter genomförd diskursanalys och producerat resultat kan följande frågor ställas "vilken status har de, och vad kan de användas till?" (Winther Jorgensen & Phillips 2010 s.148). För att ange svar på frågorna krävs en genomskådning av sin roll som forskare i processen. Även att kunna förutspå hur forskningsresultatet kommer att användas av andra människor (Winther Jorgensen & Phillips 2010). Avsikten har i denna studie varit att genom diskursanalysen ha ovanstående kunskap i beaktning. Diskursanalysens

fokus har legat på att granska litteraturens språk och terminologi. Att som forskare se sin egen roll och tänkbara användningsområden för resultatet har följt arbetets gång men enbart innefattat egna antaganden om vilka dessa är.

2.2.3 Validitet, reliabilitet och generaliserbarhet

Genom omfattande sökning bland litteratur inom området samt ett stort angränsande område har validiteten, alltså undersökningens möjligheter till att mäta vad studien är ämnad att mäta, ökat (Trost 2001 s.59ff). Något som även ökar validiteten är en viss "mättnad" av litteraturflödet som bidragit till att ytterligare litteratur inte nämnvärt ändrat helhetsintrycket av grunduppfattningar och skiljelinjer inom ämnet. Det ofrånkomliga subjektiva litteratururvalet i bland denna massa sänker däremot validiteten i litteraturstudien (Trost 2001).

Reliabiliteten, alltså litteraturstudiens tillförlitlighet, är god genom att inga slumpinflytelser fått plats då materialet kollats av en gång extra efter nedskriven text. Ytterligare granskningar av materialet hade däremot gett studien högre reliabilitet. De olika tidpunkter litteraturen härstammar ur har i den mån det går uppmärksammats i litteraturstudien vilket stärkt reliabiliteten. En utförligare och mer omfattande diskursanalys hade även bidragit till ökad reliabilitet (Trost 2001).

Generaliserbarheten är geografiskt god inom området Sverige då majoriteten av litteraturstudien omfattar ett större urval av svensk litteratur i ämnet. Generaliserbarheten utanför detta område är svag då terminologin inte går att rakt översätta till andra språk. De delar av litteraturstudien som omfattar undersökningar av specifika skolor är begränsad till en generaliserbarhet inom dessa skolor även om det i vissa fall skulle kunna stämma in på skolor med liknande strukturer och kursplaner (Trost 2001).

2.3 Enkätundersökning

2.3.1 Population och urval

Populationen för enkätundersökningen är: instrumentallärare anställda vid privata och kommunala musik-/kulturskolor i Stockholms län. Bland det stora antalet skolor i kommunen har ett urval gjorts. För att få ett så representativt urval som möjligt har både privata och kommunala musikskolor valts ut: en kommunal kulturskola och två privata musikskolor. Till grund för urvalet ligger faktumet att det endast finns en kommunal musik-/kulturskola i kommunen medan det finns flera privata skolor. Följande skolor har tillfrågats: Kulturskolan Stockholm, Kvantons Musik och Musikskolan Immanuel. På en av de tre skolorna där populationen i förhållande till studiens omfattning var för stor gjordes ytterligare ett urval. Trosts (2001) alternativ av icke-slupmässigt urval i form av kvot-urval ansågs lämpligast för denna undersökning. Motivet till detta är att instrumentallärare inom olika instrumentgrupper bör representeras. På de privata musikskolorna har samtliga lärare tillfrågats då antalet anställda enbart är 5 stycken på Kvantons musik och 15 stycken på Musikskolan Immanuel. På den kommunala kulturskolan så uppgår antalet tillfrågade till 39 stycken. 3 lärare har tillfrågats inom varje instrument med undantag för gitarr och elgitarrpedagogerna som p.g.a. instrumentens likheter fördelats med 2

enkäter inom vardera grupp. Samma undantag gäller kontrabas och elbas samt piano och synt. På grund av det begränsade antalet lärare på skolan så blev de som närvarade under de veckor undersökningen pågick utvalda inom respektive instrumentgrupp. Urvalets storlek uppgår därmed till 59 stycken. Någon garanti för att enkäten delats ut som förväntat saknas. Exempelvis så svarade 3st som undervisar i piano vilket tyder på en snedfördelning. Pedagogerna som undervisar i piano och synt kan däremot vara dem samma vilket svarar på denna situation.

2.3.2 Bortfallsanalys

Av 59 tillfrågade har 17 stycken svarat på enkäten. En bortfallsanalys bör göras om bortfallet är av den storlek att man inte fått "en mycket hög svarsfrekvens" (Trost 2001 s.118). Måttet på "hög svarsfrekvens" har varierat mellan olika decennier men denna studie har för avsikt att redogöra för en bortfallsanalys. Tänkbara variabler är bland annat intresset för enkätens innehåll, de som brinner och är intresserade av ämnet motiveras eventuellt mer till att svara på enkäten. Även de som är intresserade av forskning inom sitt eget yrkesområde är troligen en motiverad grupp. Kunskap om de tillfrågade som inte svarat på enkäten vad gäller ålder och kön saknas varpå inga slutsatser kan dras utifrån dessa två faktorer. Enkäten saknade påminnelse vilket kan ha påverkat antalet respondenter. De som glömt av enkäten fick därmed inte någon ny chans att ge sitt svar. Den begränsade svarstiden påverkade eventuellt också antalet respondenter. Med längre svarstid hade eventuellt fler svar inkommit (Trost 2001).

2.3.3 Enkät

Som underlag för utformning, resultat och analys av enkäten har relevant litteratur bearbetats. Enkäten har utformats genom en kvantitativ datainsamlingsmetod och en kvantitativ analys. Med kvantitativ metod menas "längre, fler eller mer" där siffror är vanligt förekommande och värdena ses som variabelvärden (Trost 2001 s.17). Bearbetningen har genomförts i form av bland annat en frekvensmätning. Även en kvalitativ analys har genomförts i form av bearbetning av öppna frågor där resonemang får utrymme. Med kvalitativ metod mäts värdena, istället för i variabelvärden, i "kategorier". Även tolkningen är av kvalitativ art (Trost 2001).

Enkätens konstruktion är en inledning i fem delar. Den inleds med bakgrundsfrågor i olika former, följt av frågor där siffror i procent ska anges. Därefter ställs JA och NEJ frågor följt av påståenden där respondenten ska ange hur väl dessa stämmer överens med dennes åsikt. Enkäten avslutas sedan med ett antal öppna frågor.

Inga personuppgifter kommer att behandlas utöver de uppgifter som framkommer på frågorna om ålder och arbetsplats. Dessa uppgifter är de enda som är väsentliga utifrån uppsatsens syfte och frågeställningar. Typografin är utformad utefter Trosts (2001) exempel då dessa är lättlästa och överblickbara. Därför har frågorna indelats efter den svarsform som ansågs lämpligast för varje fråga och inte utefter frågornas innehåll (Trost 2001).

Genomförandet inleddes genom kontakt med skolornas rektorer per telefon. Efter att samtliga gett medgivande postades enkäterna tillsammans med ett bifogat missivbrev till vardera enkät. Detta för att inge en positiv känsla till dem medverkande vilket Trost (2001) ger som rekommendation. Rektorerna delgavs även information via mail innan enkäterna anlände utifall de önskade förbereda lärarkåren på de kommande enkäterna.

Enligt Trost bör respondenterna inte ha någon relation med forskaren. Detta är i detta fall mycket svårt att infria då denna bransch är liten. För att undvika detta behöver undersökningen genomföras i annan kommun än Stockholm. På grund av studiens omfattning så är detta inte möjligt (Trost 2001).

"Hög grad av standardisering är önskvärd vid de allra flesta sorter av enkäter..." vilket varit målet i detta arbete då effekten av detta blir att möjligheten till jämförelser blir större (Trost 2001 s.56). Detta är ett av de mest förekommande sätten att definiera *standardisering* och *strukturering* enligt Trost (2001). Denna enkät har hög grad av *standardisering* då frågorna och situationen där dessa ställts till hög grad är likadana för samtliga tillfrågade. Svarssituationen, alltså förhållandena där de tillfrågade svarat på enkäten, kan i de flesta fall skilja sig åt enormt då "detaljerna kan variera nästan i det oändliga" (Trost 2001 s.56). Detta innebär att just svarssituationen aldrig är standardiserad i hög grad, så även i denna studie. Enkäten har medelhög nivå av *strukturering* då enbart hälften av frågorna har fasta svarsalternativ. *Strukturering* används för att just mäta strukturer så som fasta svarsalternativ. Trost (2001) anser att standardiseringen påverkas av struktureringsnivån vad gäller frågorna då man kan ange olika typer av svar om frågorna är öppna "vilket gör att frågan inte får samma mening för alla, dvs. standarden varierar" (Trost 2001 s.57).

2.3.4 Bearbetning, resultat och analys

Kodning och datainläsning av enkätsvaren är manuellt gjorda. Dessa är sedan överförda till ett dataprogram för tydligare överskådlighet. Utefter dessa siffror har materialet bearbetats till kolumner och överskådliga sammanfattningar. Utefter olika teman så har enkätsvaren kategoriserats. Dessa svarar tillsammans med enkätundersökningens bakgrund och litteraturstudie på undersökningens frågeställningar i analysen.

2.3.5 Validitet, reliabilitet och generaliserbarhet

Validiteten (se beskrivning under punkt 2.2.3) hör i enkäten samman med enkätfrågornas formulering. Enkätens svarsalternativ stämmer överrens med de svar som efterlyses. Exempel på detta är frågorna där svarsalternativen är "ja", "nej" och "vet inte" där inte någon utförligare beskrivning efterlyses med undantag för dem med följdfrågor. Begreppen "Improvisation" och "låtskrivande" medför en tolkningsvidd i enkäten som sänker validiteten. Att några skolor behandlar dessa termer i sina ämnes-/kursplaner medför ett antagande om att urvalsgruppen diskuterat begreppen på respektive arbetsplats. De kan därigenom eventuellt ha en gemensam uppfattning om dess innebörd. En generell risk för missuppfattningar av samtliga frågor finns. Risken är något högre på frågorna där ett procentuellt svar skall anges vilket sänker validiteten. Dem frågorna kan tolkas som enskilda eller sammansatta så att summan på de angivna svaren ska bli 100 %. Enkäten har

ett skrivfel då några ord saknas. Det framgår tydligt att studien berör barn upp till 13 år men inte att den enbart berör arbetet på just den specifika arbetsplats enkäten delades ut och att det enbart gäller instrumentalundervisningen. Detta uppmärksammades före utdelning varpå det å andra sidan muntligen ska ha informerats, men sänker validiteten. Frågan om ambition vad gäller omfattningen av momentet "ämnesorientering" var inte tänkt att ha med varpå samma fråga saknas under genomförandet. Detta kan skapa viss förvirring då samtliga resterande liknande frågor finns med under båda rubrikerna. Genom en tydlig text så framkommer däremot vad respondenten ska svara på men detta sänker givetvis validiteten något. Studien saknar för övrigt inga skrivfel vilket leder till en god validitet. Vilka frågor som är ställda och hur dem är ställda har diskuterats med handledare och kollegier. Efter ett antal revideringar av enkäten ansågs enkäten slutligen svara på studiens syfte (Trost 2001). Enkätsvarens värden är i vissa fall omräknade till procent för att få en överskådlig bild. Detta utgör samtidigt en viss risk för att dragna samband misstolkas vilket sänker validiteten.

Trost (2001) särskiljer fyra komponenter inom begreppet reliabilitet (se beskrivning under 2.2.3) i enkäten: Kongruens, precision, objektivitet och konstans. På grund av enkätens vidd har enbart vissa av frågorna ställts på olika sätt för att få med dess nyanser, vilket kongruens syftar till. Reliabiliteten är därmed god på majoriteten av frågorna, och framförallt på de mest relevanta frågorna. Precisionsaspekten har i denna studie att göra med den typografiska utformningen där Trosts (2001) samband "ju lättare att fylla i svaren desto större precision" funnits i åtanke och lett till en tydlig utformning av enkäten för att öka precisionen (Trost 2001 s.60). Detta ökar givetvis enkätens reliabilitet. Genom att ställa frågor med ett begränsat antal svarsalternativ hade svaren kunnat kategoriseras tydligare, dock på bekostnad av djupare information. Registreringen av svaren, studiens objektivitet, är genomförd av en och samma person så att olika tolkningar av vad ett kryss är, eller eventuella missar genom datorbehandling, undvikits. Konstans råder om svaren inte påverkas om enkätsvaren ges idag eller imorgon, utan studien söker svar på långsiktiga förändringar, vilket stämmer in på denna studie (Trost 2001). Därav bidrar de två sistnämnda komponenterna till ökad reliabilitet. Deltagarnas svarsmiljö vad gäller omgivning, hur de mått osv. går inte att analysera. För en ökad reliabilitet hade alla vid samma tillfälle, miljö mm fått svara på enkäten. Trötthet, humör osv. hade inte däremot inte kunnat jämföras här heller. Om de som svarat är "de ambitiösa" eller "de entusiastiska" då enkäten är så pass lång som den är går inte att besvara. För att säkerställa högre grad av reliabilitet hade lämpligen en kortare enkät gjorts. För högre grad av reliabilitet hade enkätundersökningen genomförts i annan stad där sannolikheten till relation mellan forskare och respondenter varit mer sällsynt (Trost 2001).

Generaliserbarheten är svag på grund av det ringa antalet respondenter. Viss generalisering går att dra inom de berörda skolorna. Även generaliseringar inom skolor med samma verksamhetsplaner, strukturer, ämnes- och kursplaner.

3. Bakgrund

Bakgrunden inleds med en presentation av termerna *improvisation* och *låtskrivande* som är den strukturerade intervjuundersökningens definition av *eget skapande*. Därefter ges en beskrivning av några relevanta studier om lektionsinnehåll.

3.1 Improvisation och låtskrivande

I följande avsnitt presenteras studier vars resultat ger uttryck för improvisation och låtskrivande inom instrumentalundervisningen. Avsnittet inleds med en kort historik över båda termerna och därefter kommer enskilda beskrivningar över termernas innebörd.

3.1.1 Kort historik

Improvisationen fick under medeltiden och renässansen en viktig roll som melodisk utsmyckning och i form av improviserad flerstämmighet. I barockens soloareor finns vokal improvisation och i början av 1600-talet blev den instrumentala improvisationen uppmärksammas, inspirerad av den vokala improvisationen men även av instrumentens tekniska möjligheter (Bengtsson 1976).

Vad gäller 1700- och 1800-talet så råder delade meningar om improvisationen. Bengtsson (1976) menar på att improvisationen under 1700-talet blev begränsad till ornamentala bildningar där enbart de solistiska kadenserna gav full frihet. Under 1800-talet lämnades det inte någon frihet alls till de reproducerandes godtycke. Inte ens små detaljer av improvisatorisk art tilläts varpå solokadenserna och kadenser i äldre konserter nu skrevs ut (Bengtsson, 1976). Sundin (1995) är flera år senare inne på samma linje och menar på att musiken under denna tid blev en vara då virtuos-eran uppstod. Efter att uppfinningen notskriften tillkom blev tonsättare en specialiserad yrkesgrupp. Samtidigt växte genikulturen fram där betoningen låg på det personliga och originella i tonsättarens verk. Kravet på trofasthet menar han resulterade i att improvisationen trängdes bort från konstmusiken (Sundin, 1995). Hertzman (1996) går inte in på vilka tider som improvisation ägt rum men menar i motsats till detta på att improvisation inte är någon ny företeelse. Inom folkmusiken används drillar och andra utsmyckningar som kan benämnas som improvisation. Han menar vidare på att denna företeelse försvunnit genom att kompositören idag sällan är utövaren (Hertzman 1996). Till skillnad från Hertzman anser Bengtsson (1976) att det noterade i den västerländska musikodlingens historia betraktats "som ett slags skelett (res facta) och som utgångspunkt för både med- och nyskapande återgivningar" (Bengtsson 1976 s.548). Han anser att det är vanligt att rubricera dessa som improvisation men denna förenkling kan anses för grov då det i vissa fall "byggde på givna formler och satstekniska regler" (Bengtsson 1976 s.548). Han syftar vidare till att "generellt gäller för den västerländska musiken ända in på 1700-talet att improvisation och komposition, uppfinnare-utarbetare och återgivande ständigt stått i en fruktbar växelverkan med varandra" (Bengtsson 1976 s.548). Skog (1976) och

Munthe (1992) hävdar till skillnad från detta att en improvisation innefattar ramar, ett slags grundmaterial eller konventioner som skiljer sig mellan olika improvisationstyper. Edin (2008) har i sin studie flera år senare än nämnda författare studerat musikalier, musikaliska läroböcker, inspelningar, recensioner och samtida ögonvittnesskildringar samt modern facklitteratur. Han menar på att improvisation använts under både 1700- och 1800-talet och visar på likheter mellan århundradenas improvisationsformer. Han redogör i sin studie för improvisation under bland annat 1800-talet och menar på att pianovirtuoser improviserade:

- fristående musikstycken såsom fantasier över givna teman, potpurrier, variationssatser, fugerade satser och capricci
- preludier, det vill säga förspel till komponerade verk
- kadenser, det vill säga kortare fantasier inskjutna i längre kompositioner
- ornament och varianter inuti komponerade verk
- genom det jag kallar flexibel notläsning (Edin 2008 s.2)

Han har funnit att det i början av 1800-talet producerades mängder av preludier varpå de enkla varianterna generellt sett var det första steget vid studier av improvisation. I dessa fanns färdigkomponerade förspel för den som föredrog det och exempel för den som ville lära sig att skapa egna improvisationer. De som använde sig av färdigkomponerade sådana hade som avsikt att simulera improvisation och detta var något som på den tiden användes som undervisningsmaterial. Ett exempel är "*Harmonilära*". Där pekar Edin på uppmaningar till improvisationsstudenten om att använda sin egen fantasi. Materialet öppnar på det sättet upp för den studerandes egen kreativitet och fantasi. Om 1800-talets pianister skriver han "Det finns ingenting som tyder på att de 1800-talspianister som gjorde egna improvisationer i Mozart-konserter skulle ha strävat efter att få dem att låta som om Mozart hade komponerat dem" (Edin 2008 s.53).

Under 1900-talet kommer improvisation i alla dess former. Musik som begränsas till ett val mellan flera alternativ benämns "*Aleatorisk*". Gränsen mellan musik som är mer improvisatorisk än komponerad och tvärtom är svår att dra. Den fria improvisationen utan notförlaga blev en följd av tre faktorer under 1960-talet. Den första var de aleatoriska processerna där det fanns val mellan flera alternativ och som nu fick allt större inflytande. Den andra var den elektroniska musiken som nu blev tillgänglig och stimulerade improvisationen och den tredje och kanske främsta var jazzen (Griffiths 1976).

Inom samma musikkultur kan både komponerad och improviserad musik existera, ha olika betydelse och proportionerna av delarna kan växla mellan de olika kulturerna. Inom varje kulturs gängse normer för vad som är en korrekt musikstil och god smak formas ramar som den musicerande måste hålla sig inom (Skog 1976, Munthe 1992). Ända in i 1900-talet har sedan medeltiden starka motsättningar mellan kyrkans musik och folkmusiken levt kvar. Under 1800-talet växte en populärare musik fram och ledde till en massproduktion i form av vishäften mm. Genom urbaniseringen förlorade folkmusiken sin sociala grund och ersattes av bland annat dansmusik och visor. Än idag lever en tredelning av folk-, populär- och konstmusik kvar. Sundin (1995) menar på att denna delning särskiljde sig före 50-talet men att

dem med dagens alla blandningar av musiktraditioner inte längre särskiljer sig lika tydligt (Sundin 1995).

3.1.2 Improvisation

Improvisation kommer från latinskans *improvisus* som betyder oförutsedd. Ett "mer eller mindre oförberett musikaliskt nyskapande, som äger rum samtidigt som musiken uppförs" (Skog 1976 s.547). Improvisation syftar till att utgå från "ett musikaliskt grundmaterial och från mer eller mindre medvetna konventioner beträffande hur detta material skall användas inom olika typer av improvisation" (Skog 1976 s.548). I många fall är improvisationerna byggda på ackordföljder/ackordscheman, givna melodier, klanger, rytmiska mönster osv. "Fri" improvisation saknar dessa förutbestämda variabler. Inom popen är improvisationen också vanlig men har här inte samma framträdande funktion. Skillnaden mellan improviserade, komponerade och arrangerade delar är svår att dra (Kjellberg 1976). Inom de flesta typerna av jazz är improvisationen grundläggande (Kjellberg 1976, Dahlstedt 1976, Hertzman 1996). Improvisation förekommer även i popmusiken även om den där inte utgör en lika central roll och inte bygger på samma ramar (Dahlstedt 1976).

Improvisation inom europeisk folkmusik är vanligast i kontinentens södra delar. Beroende på genre och musiktyp så skiftar graden av improvisation. I den central- och nordeuropeiska balladsången är improvisationen nästintill obefintlig medan den i olika typer av ropsång, inom den nordiska fäbodkulturens kulning, inom den instrumentala folkmusiken, i eposången och i den spanska flamencosången är ofta förekommande. Flerstämmig improvisation är vanligt förekommande i Europa. I den Afrikanska växelsången sker rytmiska och melodiska variationer över ett melodiskelett av viss längd liksom i deras instrumentala spel vilket kan definieras som improvisationer. Inom Västafrikas trumensembler förekommer även improvisation. I den västasiatiska konstmusiktraditionen har improvisationen en fundamental betydelse (Skog 1976).

Schenck (2000) är en av många som beskriver improvisationens positiva egenskaper och menar att "Improvisation är dessutom en sådan viktig del av i stort sett alla musikgenrer att det är förvånansvärt att den inte har en självklar och stor plats i all musikundervisning." Han menar på att improvisation är något som ständigt finns runt omkring oss och att det trots detta "äger mycket sång- och instrumentalundervisning rum helt eller nästan helt skild från spontant skapande." (Schenck 2000 s.247). Han fortsätter "Faktum är dock att så många målsättningar kan uppnås genom improvisation att den istället skulle kunna utgöra en dominerande del av all musikundervisning" (Schenck 2000 s.247). Chase (1985) är inne på samma linje och menar på att fri improvisation är något som många musiker inte fått ta del av på grund av att det anses finnas ett på förhand bestämt och korrekt sätt. Innan det sättet är uppnått ges inte egna idéer något utrymme. Han förespråkar istället att uppmuntra till att hitta egna ljudkombinationer på instrumentet vilket utvecklar frihetskänslor med instrumentet och en uttrycksfullhet (Chase 1985). Kompositören och musikskolerektorn Koch (1974) skriver i en artikel att improvisation är en nästintill förlorad konstform. Han menar vidare att om inte studenterna spelar jazz så lär dem sig aldrig

utforska improvisationen och det lärarika klaviaturet. Någon forskning bakom detta framkommer inte i artikeln.

3.1.3 Låtskrivande

Låtskrivande är en term som saknar den mängd definitioner och litteratur som går att finna inom improvisation. Termen angränsar till en rad termer som är mer omskrivna. Exempel på detta är; "komposition", "musikskapande" osv. Termen komposition kan i undervisningssammanhang lätt förknippas med kompositionslära som syftar till:

den didaktiska aspekten på konsten att förfärdiga en musikalisk *komposition. Kraven på denna konst har genom tiderna undergått betydande förändringar, inte blott tekniskt i överensstämmelse med stilutvecklingen, utan också etiskt med hänsyn till de förväntningar, som olika tider har uppställt på arten av tonsättarens arbetsinsats (Maegaard 1977 s. 135-136).

När man syftar till kompositionslära så menas i regel en introduktion i historisk satslära och musikhistorieexempel som sedan övergår till individuella och originella lösningar, varpå termen komposition eller kompositionslära inte används i denna enkätundersökning. (Maegaard 1977 s.136). Detta då denna studie inte syftar till dessa krav på hantverksskunnande. Å andra sidan menar Sundin (1995) på att "medvetet komponerande" går att finna hos fyra-fem-åringar när de upprepar enkla påhittade motiv.

Musikverk är en term som ibland används synonymt till komposition och skillnaden mellan dem kan vara svår att avgöra. "Man kan inte utesluta att de åtminstone delvis tillhör skilda musikkulturella miljöer" (Eppstein 1977 s.135). STIM, Svenska tonsättares internationella musikbyrå, använder på sin hemsida en rad termer synonymt, till exempel "alla som skrivit en låt", "kompositör", "musikskapare" och "den som skapat ett musikverk" men definitioner på dessa saknas. De använder däremot i juridiska dokument och texter konsekvent termen "upphovsman" (STIM:s hemsida 2010). Termen "låt" kan dock beskrivas som "kortare sjungen el. spelad folklig melodi men brukad även om längre, organiserade melodier..." (Moberg & Ramsten 1977 s.399). Termen är även numera en vedertagen benämning på folklig både instrumental och vokal melodi i Sverige.¹ Idag är den även betonad inom pop-, populär- och jazzmusiken (Moberg & Ramsten 1977). I Kulturskolan Stockholms ämnesplan anges låtskrivande vilket motiverade dess inflytande i denna studie.

3.2 Lektionsinnehåll

3.2.1 Undersökningar om kulturskolans lektionsinnehåll

I Frostensons (2003) rapport framkommer kulturskolelevernas uppfattning av lektionsinnehållet på Kulturskolan Stockholm. Studien syftar till att redogöra för barns och ungdomars önskemål om hur Kulturskolans undervisning ska vara utformad för att den ska vara attraktiv att delta i. Endast 10 % bland mellanstadieeleverna och 4 % av högstadie-/gymnasieeleverna sysslar med

¹ Observera att författaren skrev termen "numera" år 1977.

komposition i form av att "göra egna låtar". Av de som svarat uppger 58 % att de *aldrig* får göra egna låtar och 30 % att de aldrig får improvisera (25 % att de aldrig får spela på gehör). Bland högstadie- och gymnasieeleverna är siffran 61 % som aldrig får göra egna låtar och gemensamt för samtliga åldrar är att intresset för gehörsspel, improvisation och komposition är lågt (Frostenson 2003 s.87f). Ur tabellerna kan man däremot tyda att även fast siffran för intresset bland högstadie- och gymnasieeleverna är lågt så vill procentuellt dubbelt så många ha momentet i jämförelse med dem som får det. Det framkommer också att intresset för momentet komposition både bland mellanstadieelever och högstadie- och gymnasieelever är högre bland pojkar än bland flickor, men ges idag i samma utsträckning till båda könen. Dessa skillnader finns nästan inte i något annat moment förutom notläsning där flickornas intresse är något större (Frostenson 2003 s.89f). Bland musikeleverna i Frostensons (2003) undersökning tycker 56 % på mellanstadiet och 47 % på högstadiet/gymnasiet att lektionerna är "lustfyllda", det är den lägsta siffran bland alla ämnen (Frostenson 2003 s.147). Ett citat från en förälder framkommer på frågan "Vad Kulturskolan ska göra för att musikundervisningen ska bli bättre". Hennes svar är 'Att förmedla lusten och leken och den egna kreativiteten inom sång och musik! Ge variation av både instrument och typ av sånger. Min dotter gör egna sånger hemma men på musiken ska hon lära sig uppfifrån. För små barn är det viktigt att experimentera. Det är för praktiskt och prestationsinriktat. Nu vill hon inte fortsätta trots att hon älskar att sjunga och spela' (Frostenson 2003 s.148).

Hon markerar att denna studie endast grundar sig på elevernas åsikter. Vad de elever som slutat och de som inte går på kulturskolan tycker framkommer inte heller här. Hon belyser de som inte går här men medverkar i 'källar- och garagebanden' och 'svenska musikundret' kan ha andra åsikter då dessa två nämnda forum utmärks av "gehörsinläring, improvisation och eget låtmaterial" (Frostenson 2003 s.107f). Hon diskuterar även om det kan vara så att instrumentalundervisningen förknippas med instruktion och att själva spelandet sker någon annanstans. Rapporten lyfter enbart fram enskilda kommentarer av negativ art för skolan. Kanske har de nöjda eleverna inte uttryckt något specifikt kring det positiva eller så ser Frostenson (2003) att de negativa aspekterna främst leder till utveckling.

I rapporten reflekteras det över den "kreativa mötesplatsen", och det framkommer att i en jämförelse med de andra konstformerna som finns på kulturskolan så anger 73 % av mellanstadie-teatereleverna att de får göra egna pjäser, 33 % av danseleverna att de får göra egna danser men endast 10 % av musikeleverna att de får göra egna låtar (bild och formeleverna har inte fått denna fråga då deras undervisning är så entydigt inställd på att producera eget) (Frostenson 2003 s.138). Bland högstadie- och gymnasieeleverna sjunker siffran till 4 % medan de inom de andra konstformerna enbart sjunker något. Om dem som svarat att de inte är intresserade av komposition enligt ovan någonsin har fått prova på momenten framkommer inte. Anledningen till att intresset för komposition är lågt kan med tanke på hur få som fått det i sin undervisning eventuellt bero på att eleverna inte känner till momentet. Resultatet visar däremot på en tvivelaktig jämförelse mellan konstformerna då definitionerna inte problematiseras.

Frostenson tror inte att dessa förhållanden är unika för Kulturskolan Stockholm utan att det troligtvis visar på något som många verksamma inom Sveriges musik- och kulturskolor upplever som välbekant. Exempel på detta är undersökningar som gjorts på Västerås Kulturskola som visar ett liknande resultat (Schenck 2000). Frostenson beskriver att ämnesplanerna är vidsträckta vilket gör att utrymmet för lärarens avgöranden av metoder etc. blir stort. Hon menar vidare på att "avgörandet kring vilka kunskaper som förmedlas i hög grad kommit att styras av den enskilda lärarens val" och att dennes beslut i hög grad bygger på dennes utbildning. Detta gör att undervisningen präglas av de normer och värderingar som de som bestämmer lektionsinnehållet har, ofta lärare och elev i olika grad. (Frostenson 2003 s.156). Olsson (1993) visar genom en försöksverksamhet på musiklärarutbildningen inom Musikhögskolan i Göteborg att lärarna i undersökningen undervisade som tidigare trots den nya utbildningen. En av orsakerna till detta var att lärare undervisar som de själva har blivit undervisade när de var elever (Olsson 1993). Rostvall & West menar på att lärarna definierar lektionerna. Ett maktförhållande skapas då mellan lärare och elev där elevens val får stå åt sidan. Denna situation blir för eleven negativ och dem hamnar i en situation där de måste förhålla sig till lärarens initiativ. De menar vidare på att denna interaktion lärare och elev emellan kännetecknas av att musiken blir till enskilda noter. Musiken behandlas på så vis som notläsningsövningar där avsaknaden på fraser, melodier och rytmer är tydlig.

Frostenson (2003) anser att "Kulturskolan behöver mycket mer av pedagogiska diskussioner och debatter kring de grundläggande villkoren för undervisningen!" Hon tycker det är nödvändigt att skapa ett fortbildningscentrum motsvarande det "Vår teater" haft fram till 1990-talet. I dessa fanns möjlighet att bland annat "utveckla medvetenhet om undervisningens grunder, göra en uppföljning av verksamheten på fältet och utveckla nya idéer" (Frostenson 2003 s.157). Någon undersökning på om ovanstående åtgärder genomförs på andra skolor görs inte varpå man kan ställa sig mycket kritisk till antagandet om att resultatet är generaliserbart. Becker-Gruvstedt (2008) delar dessa tankar och skriver i en debattartikel att "När det gäller forskning måste vi upprätthålla en dialog som stimulerar lärare ute på fältet att ansluta sig till forskarnas miljö, ta del av resultat och omsätta dem i praktisk undervisning. Forskning och undervisningsprojekt ska bedrivas både på musik- och kulturskolor" (Becker-Gruvstedt 2008 s.11)

3.2.2 Musik- och kulturskolorna i den strukturerade intervjuundersökningen

De i enkätundersökningen medverkande skolorna; Kulturskolan Stockholm, Musikskolan Immanuel och Kvantons musik har samtliga en undervisningstid med liknande upplägg. Exempelvis är en undervisningslektion med 3 elever på Kulturskolan Stockholm 50min, på Musikskolan Immanuel 45min och på Kvantons Musik 1 timme (i deras kurs är antalet deltagare från 3 elever och uppåt). Kulturskolan Stockholm beskriver sina kurser i så kallade ämnesplaner. Musikskolan Immanuel och Kvantons Musik beskriver sina i så kallade kursbeskrivningar. Dessa ämnesplaner/kursbeskrivningar återges i litteraturstudien (se kapitel 4.4) (Kulturskolan Stockholms hemsida 2010, Musikskolan Immanuel 2010, Kvantons musiks hemsida 2010).

4. Litteraturstudie

I följande litteraturstudie presenteras litteratur som berör användning av termen *eget skapande* och angränsande termer.

4.1 Kreativitet och skapande

4.1.1 Terminologiska samband

Termerna *kreativitet* och *skapande* är två termer som ofta används synonymt då *kreativ* kommer från det latinska ordet *creo* som betyder *skapa*. Ett sätt att betrakta människans kreativitet är "förmågan till nyskapande, till frigörelse från etablerade perspektiv" (Smith 1993 s.388). Begreppet *produktion* relaterar till dessa två termer utifrån ett allmänpedagogiskt perspektiv. *Reproduktion* syftar enligt Nielsen (2006) till spela och/eller sjunga redan existerande musik. Förlagan från vilket man spelar och reproduceringen utförs utifrån kan bestå av skriftlig, muntlig och/eller elektronisk representation. Ett exempel på detta är Schenck (2000) som sätter upp "Skapa egen musik" i motsats till att "sjunga/spela efter förlaga" (Schenck 2000 s.220). Under Olssons (1993) undersökning av en försöksverksamhet på musikleärarutbildningen inom Musikhögskolan i Göteborg så intervjuades ett antal lärare. Under intervjuerna fick de bland annat svara på hur de förmedlade kunskap genom att relatera till *reproducerande* respektive *kreativ undervisning*². Till skillnad från detta menar Nielsen (2006) flera år senare att även reproducerande verksamhet innehåller *kreativa aspekter* genom att utövaren bidrar med egen *tolkning*. Tolkning, eller *interpretation*, syftar i sammanhanget till levandegörandet av musik i praktiska utföranden där kreativa moment ingår. Vid sidan av tonsättarens konstverk utövas helt enkelt en andra konstart. Begreppet är däremot inte synonymt med *utförande* vilket leder till att någon precision över begreppet är mycket svår att få fram (Bengtsson 1976). Både *produktion* och *reproduktion* relaterar till *uttryck* medan ett tredje begrepp: *perception*, relaterar till mottagande som inom musik kan handla om musiklyssning. Inom musikpedagogiken kan *perception* dessutom relatera till upplevelse i form av att utskilja, uppfatta och sammanföra intryck (Nielsen 2006). Likheter mellan kreativitet och skapande är många varpå en gräns är svår att dra. Sundin (1995) behandlar därför kreativitet, skapande och produktion synonymt.

4.1.2 Kreativitet och skapande i musikpedagogik

Termernas entré i den musikpedagogiska diskursen kom under 1960-talets senare del. Olsson (1993) pekar på att båda termerna har fått allt större betydelse i konkret undervisning och i läroplaner senaste decennierna. Detta hör samman med föreställningen om att det är de praktiska ämnena, så som musik, i första hand skall stå för att främja *skapande* och *kreativitet* (Olsson 1993). Då ansågs *den kreativa musikundervisningen* kunna främja bättre lärande och nya undervisningsmetoder (Olsson 1993). Sundin (1995) menar att termerna:

² Observera att studien är från år 1993

”finns med i nästan varje officiell undervisningsplan, men vägen från ord till handling är ofta lång. Det finns en risk att strävan efter kreativitet blir en läpparnas bekännelse, något slags dekoration som man lägger på ett arbets- och samspelsmönster som i övrigt motverkar skapande impulser. En liten kreativitetstimme då och då i monotonin” (Sundin 1995 s.107).

Termen användes i kulturskolsammanhang redan i bland annat ett tjänstutlåtande i samband med Kulturskolans bildande. Där var ett av de mål som angavs för verksamheten följande ”att arbeta för att utveckla barns och ungdomars eget kreativa skapande” (Utlåtande Kulturskola i Stockholm 1996 s. 19, citerad av Frostenson 2003 s.136). Uppdraget formuleras i Kulturskolans verksamhetsplan på följande sätt: ”Kulturskolan skall skapa kreativa mötesplatser...” (Frostenson 2003 s.136). Termen återfinns fortfarande ibland kulturskolans Stockholms dokument (Frostenson 2003). Någon definition eller beskrivning på hur det ska gå till framkommer inte. I de ämnesplaner som konkret beskriver målen med skolans kurser återfinns inte termen men den angränsande termen *eget skapande* tar här stor plats (Frostenson 2003). Se vidare kapitel 4.3 *Eget skapande*. Anledningen till att det bara stannar vid att vara ett ord beror på att det ”oförutsägbara och tidskrävande” som kreativitet handlar om (Sundin 1995 s.123). Att arbeta med prestationer går på kort sikt fortare. Sundin (1995) pekar på forskare som tagit fram projekt med variabler som gynnar kreativt tänkande, men ekonomiska och sociologiska faktorer tas ingen hänsyn till. Olsson (1993) undersökte en försöksverksamhet där ekonomiska, praktiska och ideologiska resurser fanns. Lärarna som deltog i projektet var dessutom entusiastiska och utbildningsledningens styrning var svag. ”Garantin för den nya, skapande inriktningen försökte man säkerställa genom kreativa och genrebreda lärare och studenter” (Olsson 1993 s.129). Men trots resurserna angav lärarna ”grundläggande färdigheter” när de senare skulle beskriva sina konkreta mål (Olsson 1993 s.130). Detta motiverades dels med elevernas låga nivå instrumentalt. Kreativitetsperspektivet hade landat i en fråga om repertoar istället för en förening mellan utövaren och upphovsmannen som begreppet i projektet syftade till. ”Man var intresserad av experiment, men överlät till utbildningsledare, lärare och studenter att lösa det egentliga genomförandet av utbildningen” (Olsson 1993 s.82). Vilket syfte kreativitet och skapande har och hur dem i praktiken ska gestaltas råder en oenighet om (Sundin 1995). Detta bekräftas även i av Nilsson (2005) som tio år senare skriver ”Det råder oenighet både om målen och om medlen” om Kulturskolan Stockholm (Nilsson 2005 s.153).

4.2 Kreativitet

4.2.1 Begreppet

”Ordet kreativitet är sedan 1950-talet ett nyckelord i den offentliga debatten om konst, vetenskap och pedagogik” (Frostenson 2003 s.136). 1950 hölls en som det skulle visa sig mycket inflytelserik föreläsning: *Creativity* vid Pennsylvania State College av Guildford som då var ordförande i American Psychological Association (Guildford 1950). I och med denna tog diskursen fart och en våg av publikationer av teoretisk och praktisk art inom området gavs ut i olika länder. I Sverige var det Reimers (1977) antologi *Kreativ musikundervisning* som innehöll flera av dessa bidrag (Reimers 1977, Reimers 1993). Psykologen Guildford gjorde tester på kreativitet under 50- och 60-talet. Han anammade, precis som intelligensforskaren Alfred Binets,

begreppen "konvergent och divergent tänkande" (Smith 1993 s.388). Divergenta tänkandet innebär "en förmåga att i problemlösningar välja vägar som avviker från de konventionella" och konvergent står för det motsatta (Smith 1993 s.388). Reimers lyfter också fram dessa två förhållningssätt och beskriver vidare att "Den ingalunda nya, men länge alltför teoretiska insikten att eleverna bara kan tillägna sig det som *de själva* gör håller långsamt på att bli en praktisk verklighet. Kunskap, erfarenhet och upplevelse kommer av att *göra*, inte av att *få*" (Reimers 1977 s.8). Jan Ullström (1994) undersöker i sin studie en mängd litteratur om *kreativitet*, *kreativitet inom musik* och *kreativitet inom musikundervisning* redovisas och ställs mot varandra. I slutet av studien ger han en definition av *kreativitet* utefter den litteratur som granskats som lyder:

Uppkomsten av nya tankar och idéer på nya oförutsägbara sätt genom evaluering bland yttre och inre möjligheter, varav yttre gestaltas genom kunskap, inre genom fantasi och relationer mellan yttre och inre genom t ex musik, lek och estetik. Preferenser vid val avgör livshållning (Ullström 1994 s.59).

Resultatet påvisar att definitionernas skillnader ligger i valet av utgångspunkt, exempelvis "den kreativa processen" (Ullström 1994 s.49). I definitionsfrågan nämner han även att en skiljelinje går mellan *funktion* och *produktion*. Ullström konstaterar att det ännu är för tidigt för att formulera en enhetlig beskrivningsmodell för människans *kreativitet* men ser indikationer till en möjlig verifiering "att kreativitet kan utvecklas genom musik, och därigenom sannolikt även genom musikutbildning" (Ullström 1994 s.51). Sundin (1995) menar till skillnad från detta och i likhet med Reimers (1977) på att kreativitet är ett sätt att vara. Reimers (1977) exemplifierar även detta med en lång uppställning över hur en kreativ lärare är. Senare under 80-talet gjorde det närbesläktade ordet "flow" sin entré. Klein (1990) beskriver i "kreativitet och flow" det nya begreppets innebörd som ett slags tillstånd av koncentration och intensiv glädje där möjlighet till att utnyttja sin kapacitet fullt ut finns. Detta skapar ett förhöjt medvetande och pekar också mot ett tillstånd snarare än en handling. Sundin menar på att det finns två olika synsätt på kreativitet som produkt. Det ena förhållningssättet handlar om att se produkten och innefattar eventuella estetiska krav som därmed kan uppstå. Det andra sättet och som dominerar idag³ är processen, att det handlar om ett sätt att vara (Sundin 1995).

4.2.2 Hjärnan funktion

Tittar man på hjärnans funktion och vår *kreativa förmåga* så har hjärnforskningen kommit fram till att det i hjärnan utspelar sig ett samspel mellan hjärnstammen och hjärnbalken, och ett samspel mellan båda hjärnhalvorna. Hjärnstammen producerar idéer och tankar på ett oförutsägbart och slumpartat sätt vilket är grunden för vår *kreativa förmåga*. Denna oförutsägbara produktion interagerar med hjärnbalkens tid- och rum-ordnade kunskapsflöde och det är i detta möte som *kreativa idéer* uppstår. Höger hjärnhalva representerar hjärnstammen på en högre nivå. (Bergström 1990). Smith (1993) menar till skillnad från detta att i takt med den ökade forskningen inom området vet man nu att den tidigare tesen om höger hjärnhalva inte stämmer. Kreativa människor använder i högre grad båda hjärnhalvorna tillsammans (Smith 1993). Psykologen Abraham Maslow

³ Observera att Sundin (1995) skrev termen "idag" år 1995.

hävdade att alla bär kreativa anlag men enbart en del får tillfälle att utveckla dem. Utvecklandet av anlagen kan hämmas i uppfostran och skola. Åsikterna i frågan varierar, gemensamt bland majoriteten forskare är att kreativiteten växlar mellan olika åldrar. Gemensamma drag hos människorna bakom kreativa produkter finns exempel på. En sådan är "inre motsättningar och konflikter" där man tror att skapande kan vara "ett sätt att överbrygga motsättningarna" (Smith 1993 s.388).

4.2.3 Kreativitet i praktiken

Kreativitet benämns i samband med improvisation, komposition, lyssnande, interpretation, hantverksmässiga och tekniska kunskaper, process, personlighet och lek. Abeles, Hoffer & Klotman (1984) förespråkar mer *kreativa* aktiviteter inom musikutbildningen och menar på att dessa främst gestaltas inom improvisation och komposition. De menar på att det leder till *kreativitet* inom lyssnande och interpretation (Abeles Hoffer & Klotman 1984). Flera författare menar på att improvisation och komposition bör vara grundläggande ämnen i musikutbildningen (Lawrence 1978, Loane 1984, Harris & Hawksley 1989). Komposition är nämligen ett redskap för utveckling av elevens *kreativitet* samt för deras inblick i musikaliska uttryckssätt. De lär sig upptäcka och utforska och sen använda sig av musikens olika element (Harris & Hawksley 1989). Bland de konkreta beskrivningar som framgår i Reimers (1977) handlar det främst om att "Med den förenklade notation som här används är det möjligt för den genomsnittlige eleven att själv komponera musik. Enbart detta faktum borde rättfärdiga de nya metoderna (Reimers 1977 s.139). Strandberg (2007) intervjuar i sin undersökning både lärare och elever om kreativt musikskapande. Eleverna efterlyser att de *personliga egenskaperna* betonas i *den kreativa musikutövningen* medan lärarna främst lyfter fram de *hantverksmässiga* och *tekniska* kunskapernas betydelse för ett *kreativt musikskapande*. Lärarna menar att eleverna behöver lära sig detta för att våga uttrycka sig på en musikalisk nivå. Färdigheter blir därmed en förutsättning för *skapande* (Strandberg 2007). Ullström (1994) undersöker bland annat hur "musiker, musikpedagoger och musikteoretiker i allmänhet beskrivit kreativitet inom musik och musikutbildning" (Ullström 1994 s.51). Han menar på att några egentliga diskussioner kring *den kreativa processen*, *produkten* och *begreppsdefinitioner* inom området är sällsynta. "Att improvisera och komponera anses helt ensamt som kreativt a priori" (Ullström 1994 s.51). Ullström sammanfattar *kreativitet inom musik* som:

ett inre gestaltande av musikaliska formstrukturer, ett skapande eller återskapande av musikens delar (element, material) i förhållande till dess helhet (formstruktur, expression). Detta kreativa gestaltande kan ske inom såväl interpretation, improvisation, komposition som lyssnande. En egen erfarenhet inom improvisation och komposition ökar förutsättningarna för kreativitet inom lyssnande och interpretation. Musik har, inte minst genom den fascinerande överrensstämmelsen med den dynamiska strukturen hos hjärnan, unika möjligheter att öppna för kreativiteten, att aktivera inre mentala tillgångar och förena vårt inre och yttre liv. Om hur detta kan relateras till och gestaltas i praktiken inom musik och musikundervisning finns ännu så vitt jag kunnat förstå ytterst fåtaliga källor (Ullström 1994 s.53).

Om *kreativitet och musikundervisning* konstaterar Ullström att grunden i musikundervisning som öppnar upp för elevens *kreativa kapacitet* bygger på elevens inre dynamiska processer i form av fantasi, känsla och "jag". Detta i

ett *skapande* eller *återskapande* av musikens delar. "Om dessa inre kreativa processer förtrycks – "gör exakt så här" – kan en skenbart snabbare inlärnings ske på bekostnad av senare utvecklingspotential och kreativitet" (Ullström 1994 s.62). Som resursperson och "bollplank" bistår läraren främst med "öppnande frågor för elevens musikaliska kreativitet", i andra hand med exempel och "uttryck från 'traditionen'" om detta efterfrågas (Ullström 1994). Gunnarsdóttir (1991) undersöker i sin studie bland annat vad "musiklärarna menar med kreativ musikundervisning" (Gunnarsdóttir 1991 s.2). Hon inleder med att beskriva att "aktivitetsbetonande musikpedagogiska idéer har nu blivit vanliga i musikundervisningen i dag" (Gunnarsdóttir 1991 s.2). Hon hänvisar till den dåvarande ämnesbeskrivningen från 1980 "Enligt ämnesbeskrivningen 'att skapa musik' i Lgr 80 innebär det bl.a. "att fantisera i fria rörelser, göra melodier och danser, skriva egna texter, improvisera ackompanjemang och göra ljudkompositioner" (Gunnarsdóttir 1991 s.35-36). Hon drar indirekta likhetstecken mellan begreppen *kreativitet*, *musikskapande* och ämnesbeskrivningen "att skapa musik". Lärarna definierar begreppet *kreativitet* med att de innebär "aktiviteter, allt från tankar till en produkt, samt personligheten" (Gunnarsdóttir 1991 s.38). Vad gäller vikten av *kreativiteten* hos eleverna så kommenterar en av de intervjuade lärarna i hennes undersökning att "musiken är ett sådant ämne, att det är egentligen kreativiteten som vi betygsätter, åtminstone delvis" (Gunnarsdóttir 1991 s.39). En annan lärare kommenterar detta område i kursplanen enligt följande "Alla vet att uttrycka sina känslor genom att skriva, måla, komponera eller sådant kan bara de största. {...} Läraren kan förmedla, undervisa hur man komponerar, hur man gör ett musikverk" (Gunnarsdóttir 1991 s.41). En annan lärare menar på att tidsbristen gör "skapande-målen" omöjliga eftersom "skapande" tar tid och är en lång process, och skolan har tidsramar som inte stämmer överens med detta (Gunnarsdóttir 1991 s.41).

Kreativitet dyker upp i samband med *lek*. Schenck är en av dem som menar att "Leken är därutöver en förutsättning för *kreativiteten* som ligger bakom våra mest älskade musikkompositioner och konstverk, och även för den humor och ironi som kan förekomma i dem." (Schenck 2000 s.49).

Det råder klart delade meningar om kreativitets innebörd. Utöver de få konkreta arbetssätt som tas upp hävdar många snarare att det handlar om ett förhållningssätt. Ett förhållningssätt som utgör mer och mer plats i den pedagogiska diskursen än utreder konkreta tidsmässiga och pedagogiska åtgärder för ett förverkligande.

4.3 Eget skapande

4.3.1 Begreppet i praktiken

Skapande benämns, precis som kreativitet, i samband med lek och gehör. Men även i samband med ljud, traditionsöverföring och uttryck. *Skapande* i samband med *lek* diskuteras av Frostenson (2003) som skriver att "många forskare lyfter fram likheterna mellan konstnärligt skapande och lek" (Frostenson 2003 s.137). *Gehör* lyfts fram i kommunförbundets skrift "Den kommunala musikskolan" från 1976. I den finner man att det *egna skapandet* finns med i form av "improvisation" och "ljudskapande" (Den kommunala musikskolan 1976 s. 33, citerad av Frostenson 2003 s.136). Några år senare understryks återigen "improvisation, fritt skapande och gehörsspel" för att få

en balans i inläringen så att kunskaperna vilar på en "gedigen auditiv grund och inte bara en visuell" (Frostenson 2003 s.106f). Begreppen påminner om tidigare diskussioner om gehörsbaserad inläring kontra noter. Beträktande **ljud** förekommer begreppet, utöver i ovan nämnda skrift, i Paynter & Aston (1970). De hävdar att utgångspunkten för *skapande inom musikundervisningen* ligger i det kreativa utforskandet av musikens material och form. De har en metod för hur *musikskapande* kan bedrivas som rent konkret går ut på att eleverna arbetar med ljud innan de uppnått någon särskild instrumental nivå. Med det synsättet blir det naturligt för eleverna att *skapa sin egen musik* (Paynter & Aston 1970). Sundin (1988) är inne på samma linje om att laborera med ljud. Han menar på att eleven genom laborering av ljud, improvisation och komposition får insikt i kompositörers arbete från organisering och strukturering till meningsfulla påståenden (Sundin 1988). Schenck menar vidare på att spelnivån på ett naturligt sätt hamnar i ett bra läge när eleverna får chans att *skapa egen musik*. De söker själva upp balansen mellan gammalt och nytt, lätt och svårt. Läraren finner också vilken svårighetsgrad eleven klarar, behöver och trivs bäst med. Schencks menar vidare på att detta skapar många "jag-kan-moment" då eleverna upptäcker att de klarar av att skapa egen musik (Schenck 2000 s.59). Schenck rekommenderar därför momentet "- Låt eleverna skapa sin egen musik" (Schenck 2000 s.67).

Många författare ser **traditionsöverföring** som en motsättning till skapande. Bouij (1989) menar att tradition har hindrat oss från att pröva *eget skapande* inom musikundervisningen och skriver "Det har länge varit mycket viktigare inom musikundervisningen att lära sig återge en notbild än att kunna skapa något eget, vare sig som improvisation eller nedskriven komposition. Detta har stått hindrande i vägen för en mer lekfull och barntillvänd attityd till musik" (Bouij 1989 s.61). I citatet framkommer notläsningens sammankoppling till tradition och lekens sammankoppling med att "skapa något eget", något även Sundin (1995) pekar på. Han använder begreppen "traditionell pedagogik" och "ny musikpedagogik" för att åskådliggöra de grundläggande förändringarna som skett under de senaste decennierna (Sundin 1995 s.28). Han menar att kunskapen inte är kumulativ utan varje individ måste lära sig av sina misstag och fråga sig "varför inte tvärtom?" (Sundin 1995 s.28). Vad "tvärtom" syftar till framkommer inte. "Lek, kreativitet och barnens musikaliska krav" betonas i den nya pedagogiken medan "musikaliska byggstenar, där man plockar sönder, visar hur man sätter ihop för att så småningom skapa något helt enligt den europeiska konstmusikens kvalitetskrav" betonas i den traditionella pedagogiken (Sundin 1995 s.29).

Lite tillspetsat har musikpedagogernas arbete traditionellt bestått i att kämpa mot den >>musikaliska förflackningen<<, ett slags missionärsverksamhet som mer har värnat om traditionella musikaliska värden än om barnen. Man har inte heller tagit hänsyn till den oerhört snabba ekonomiska, tekniska och sociala utveckling som har skett sen första världskriget (Sundin 1995 s.28).

Men begreppets återkommande närvaro i den musikpedagogiska diskursen där konkreta beskrivningar saknas, och ett missnöje över det som råder, är tydlig. Murray-Schafer (1977) beskriver undervisning på ett liknande sätt och betonar att det handlar om upptäckter istället för inläring. Han anser att musik är ett uttryckande ämne som skulle läras som ett ämne vilket utlöser *skapande energi* (Murray-Schafer 1977). Frostenson (2003) lyfter fram

nyckelorden "nyfikenhet", "självverksamhet" och "skapande" som kommer ur rapporten "Didaktik för lärare" där dessa termer ersätter den äldre pedagogikens fokusering på lydnad och auktoritetstro (Frostenson, 2003, s.25). Samma sak gäller Hertzman (1996) som lyfter fram "Teknisk förmåga" och menar på att det är "en fråga som berör begreppen tradition och nyskapande" (Hertzman 1996 s.27). Han menar på att man kan "lära sig ett musikinstrument genom att improvisera" om man menar "att kunna improvisera fritt på instrumentet och använda det till att uttrycka tankar och känslor" men inte om man menar "att lära sig för att ingå i en tradition eller en speciell stil" (Hertzman 1996 s.27). "I den starka traditionen betonas kvaliteten och kraven på kvalitet bedöms utifrån traditionen själv" (Olsson, 1993 s.181). Att dessa "klangkompositioner" inte möter de förväntningar som livet utanför musikskolan förväntar sig hävdar vissa forskare (Hertzman 1996).

Sundins (1995) undersökning omfattar observationer av barns musikytringar. Försök där barn i ett individuellt forum ombads sjunga egna och kända sånger genomfördes även samt intervjuer med barnens föräldrar ang. barnens musikaliska intressen och aktiviteter. Han jämförde barn från olika förskolor, deras kön, ålder och föräldrars inställningar. I de skillnader som fanns om den skapande förmågan hos barnen kunde han bland annat se följande förklaring:

Barns inställning till att själv hitta på sånger är till stor del en återspeglning av värderingarna i deras omvärld, av de vuxnas och kamraternas förväntningar och intressen. Uppmuntras barn till självuttryck blir också deras sånger mer fantasifulla. Uppfostras de till en >>reproducerande inställning<< hittar de i mindre utsträckning på sånger själva (Sundin 1995 s.113).

Han ser i sin undersökning att skillnaderna mellan flickor och pojkar vad gäller skapande är "en funktion av barnens sociologiska och psykologiska miljö, en funktion av rollförväntningar på sanktioner mot barnen" (Sundin 1995 s.114). I en uppföljning av undersökningen då några av barnen spårades visade det sig att skillnaderna hade blivit större och att barnens *egna musikskapande* hade upphört runt sju års ålder enligt föräldrarna. I och med skolstarten hade musikintresset avtagit. Lärarens insatser och de vuxnas förväntningar verkar enligt studien svara på vilken utsträckning kreativiteten syns i skolarbetet (Sundin 1995). Sundin diskuterar dagens musikpedagogiska riktningar och kontrasten mellan de lärare som har väldigt snäva ramar för barnen så att det inte längre handlar om att skapa, och de som vill att det ska vara "kul" och skriver "Men om musik i undervisningen ska vara >>kul<< en längre tid bör den vara mer än rekreation, den bör också utveckla känslighet och kreativa anlag" (Sundin 1995 s.138).

Hertzman undersöker *Kreativ förmåga* och använder i studien termen *musikaliskt skapande*. Syftet är att "undersöka gruppimprovisation som en musikpedagogisk metod för musikalisk utveckling av individer i en grupp" (Hertzman 1996 s.18). Han gör en auktionsliknande forskning och genomför i praktiken ett pedagogiskt utvecklingsarbete där han gjort en dokumentation i form av dagbok och delvis videokamera samt delade ut en enkät och med både barn och lärare genomfördes intervjuer. Han reflekterade i dagboken över olika parametrar, bland annat "Uttrycksförmåga" där han mätte "förmåga att spela fram känslor", att gestalta teman i uppgifter de har fått

och att använda musikinstrumenten till ett specifikt musikaliskt uttryck" (Hertzman 1996 s.19). Resultatet visade att attityden förändrats hos barnen då antalet som *ansåg sig* vara musikaliska hade ökat från 9 % till 48 %. Bland annat så vågade dem mer. Han konstaterar även att "Genom att använda improvisation och musikaliskt skapande vid inläring så kan förutsättningarna öka för att finna en inre drivkraft och ett ihållande musicerande" (Hertzman 1996 s.23). Vidare lyfts ett *kreativt förhållningssätt* fram som syftar till att barnen fick ett annorlunda sätt att använda instrumenten efter att ha fått improvisationsuppgifter med tillhörande ramar. "Musikaliskt skapande" syftar något oklart eventuellt till improvisationsuppgifter. Detta utvecklade spelandet. Att fler barn anser sig musikaliska diskuteras inte i någon vidare mening, men barnen definierar termen sammanfattningsvis som "att spela instrument" och "att man kan sjunga och spela instrument" samt "att lyssna", "gå på konserter" och "tycker det är roligt med musik". Inget tyder alltså på att det handlar om att våga vilket studien lyfter fram (Hertzman 1996). Lärarnas svar innefattar gott samarbete mellan barnen då de anser att de var modiga redan innan. En lärare påpekar att de "vågar lite mer".

4.3.2 Eget skapande i kulturskolorna

Undersökningar som gjorts på kulturskolor i Sverige har i vissa fall visat på ett resultat där skolan saknar delar av de grundläggande målen som angränsar till *eget skapande*. En undersökning har gjorts i Västerås musikskola. Där framkom det tydligt att elevernas egen bild av musik och deras musikaliska värld skiljde sig från musikskolans. Det framkom att de speciellt saknade två av de allmänna målen: "det egna skapandet och musikupplevelsen". De uttryckte ett behov av dessa mål och förknippade den bristande undervisning de hade fått med "kunskap och reproduktion, not- och rytminläring och övande" (Schenck 2000 s.32). Även här saknas definitioner och *eget skapande* ses som en slags motsättning eller något annat än bland annat reproduktion och kunskap. Åtgärder för de eftersökta målen rent konkret saknas i diskursen.

I Frostensons (2003) rapport framkommer ett liknande resultat. Rapporten ska svara mot barnkonventionen som "tillförsäkrar rätt till inflytande och påverkansmöjligheter för barn och unga i beslut som direkt gäller dem". I verksamhetsplanen för Kulturskolan Stockholm anges bland annat målet: "skapa kreativa mötesplatser för såväl pojkar som flickor och bejaka kulturell, social och etnisk mångfald" (Frostenson 2003 s.10-12). Grunden till verksamhetsplanen är bland annat den nya kulturpolitik som kom i och med ett program som riksdagen antog 1974 där en ny barnkulturgrupp tillsätts. Gruppen skriver i sin avslutande rapport "Barnen och kulturen" bland annat "Genom att uppmuntra dem till eget skapande inom det estetiska området kan man också bryta den envägskommunikation som t ex filmen och TV-tittandet präglas av." (Frostenson 2003 s.26). Definition över eget skapande lyser med sin frånvaro men termen återfinns lite här och var i kulturskolans dokument.

Kulturskolans målsättning är förhållandevis allmänt skriven (Frostenson 2003). Kulturskolan Stockholm har arbetat från så kallade ämnesplaner som är beskrivningar av undervisningen som numera finns på deras webbsida (Frostenson 2003 s.30f). Innehållet i undervisningen skiljer sig åt mellan de

olika instrumenten i dessa beskrivningar. Frostenson (2003) fortsätter "Påfallande är avsaknaden av eget skapande i alla ämnen utom blockflöjt samt frånvaron av gehörsspel och improvisation i sång-, stråk- och bleckblåsämnet"⁴ (Frostenson 2003 s.101). Hon sammanfattar ämnesplanerna enligt följande "Det står också klart att 1900-talets pedagogiska idéer kring kreativitet och självverksamhet inte har satt några större avtryck i ämnesplanerna för instrumental- och sångundervisningen i Kulturskolan" då endast en ämnesplan innehåller eget skapande (Frostenson 2003 s.103). I ämnesplanerna för piano och träblås tas kreativitet upp men vilka metoderna är för att ta till vara på denna kreativitet framgår inte. Anmärkningsvärt är att det dessutom framkommer att samtliga ämnesplaner saknar det perspektiv som "i enlighet med Barnkonventionen belyser frågor om delaktighet och påverkansmöjligheter" och saknar förtydliganden kring "det lustfyllda lärandet" (Frostenson 2003 s.103). I Frostensons studie lyfts *eget skapande* fram som svar på den *kreativitet* som efterlyses där ämnet Blockflöjt är den enda som uppfyller detta. Det begrepp som användes i den studiens enkätundersökning och som i texterna anges som eget skapande är i själva verket begreppet "skriva egna låtar". Detta framkommer inte i studien mer än i tabellerna och vid ett konstaterande i resultatet (Frostenson 2010 muntl.). Dessa ämnesplaner har förändrats sedan denna undersökning gjordes och numera har alla instrument samma mall med bland annat en rubrik vid namn "Improvisation och eget skapande" som del i detta. Men under rubriken skiljer sig dock målen mellan instrumenten åt (se kapitel 4.4.1).

Frostenson (2003) sammanfattar rapporten enligt följande "Av ämnesplanerna framgår också att det egna skapandet i musik har liten plats i Kulturskolans musikundervisning. Det är då kanske inte speciellt förvånande att endast 10 % bland mellanstadieeleverna och 4 % av högstadie-/gymnasieeleverna sysslar med komposition i form av att "göra egna låtar". Detta ger en bild av musikundervisningen som i första hand av reproducerande karaktär" (Frostenson 2003 s.106). Återigen sätts begreppet "reproducerande" i motsats till eget skapande. Hon drar paralleller till en granskning gjord i början på 80-talet där det bland annat framkommer att improvisation, skapande av egen musik och inläring på gehör i stort sett inte förekommer och menar på att skillnaderna från denna rapport inte skiljer sig åt i så stor grad som riktlinjerna (Frostenson 2003 s.107).

4.4 Musik- och kulturskolornas kursplaner

4.4.1 Kulturskolan Stockholm

Kulturskolan Stockholm ger undervisning i en rad instrument där alla kursplaner är indelade i kunskapsområden. Områdena är följande:

- Hantverk och teknik
- Uttryck & Interpretation
- Improvisation & Eget skapande
- Kommunikation & Interaktion
- Presentation & Framträdande
- Ämnesorientering & Teori
- Ensemble & Samspel.

⁴ Observera att denna beskrivning gäller ämnesplanerna 2003, nuvarande ämnesplaner diskuteras i kapitel 4.4.1.

Efter varje område finns sedan en målbeskrivning indelade i tre nivåer: Grundläggande kunskaper, fördjupade kunskaper och avancerade kunskaper (se *bilaga 8.4*). Bland **grundläggande kunskaper** inom "Improvisation & Eget skapande" (se *bilaga 8.5*) finner vi termerna "Improvisation" mycket frekvent och en del beskriver detta närmre så som "Improvisation på begränsat antal toner". Även "egen skapande" återkommer i många av beskrivningarna som "Övningar med inslag av eget skapande" där någon ytterligare definition saknas. En målbeskrivning utvecklar detta till "Eget skapande med begränsat toninnehåll". En del beskrivningar under den här punkten är av mer konkret art så som "hitta på en egen låt", en målbeskrivning lyder mycket konkret "Hitta på musik i stunden, Olika typer av härmlekar, Hitta roliga ljud, Rytmiklekar". Utöver dessa mål är "gehörsspel och gehörsövningar" vanligt förekommande (Kulturskolan Stockholms hemsida 2010).

Under **fördjupade kunskaper** hittar vi några gemensamma nämnare instrumenten emellan. Termerna "Improvisation" och "Egna" upprepas. Bland annat "Göra egna låtar, skriva ner dem". Även konkreta beskrivningar så som "Sätta eget komp till given melodi" och "Improvisera på en skala/kyrkotonart". Övriga mål som framkommer är "Kunskap om tonarter", "Smycka ut en melodi", "Kompmodeller" och "Ta ut ackord till låtar" (Kulturskolan Stockholms hemsida 2010).

På **avancerade kunskaper** är målen relativt lika instrumenten emellan. Termer som improvisation och arrangering förekommer ofta här. Exempelvis "Improvisera över ackordföljd" och "Arrangera/komponera eget material". Även "instrumentering" och "harmonisering" förekommer. Fler mål är "Planka låtar", "Möjlighet till inspelning och cd-dokumentering av sitt spel" och "Egna kompositioner" (Kulturskolan Stockholms hemsida 2010).

De flesta ämnesplanerna beskriver inte vad begreppet *eget skapande* står för, speciellt inte under rubriken "grundläggande kunskaper". Några få är till skillnad från detta mycket konkreta och till och med detaljerade. Exempel på detta är "Hitta på en egen låt" och "Hitta roliga ljud". De flesta har även som mål att få med något av improvisatorisk art så som rubriken beskriver. Under fördjupade och avancerade kunskaper ges en mycket tydligare bild av ämnesplanernas mål. Här framkommer termer som improvisation, komposition, arrangering, instrumentering och harmonisering (Kulturskolan Stockholms hemsida 2010).

4.4.2 Musikskolan Immanuel

Musikskolan Immanuel ger också undervisning i en rad instrument. De har på sin hemsida beskrivningar av kurserna (se *bilaga 8.6*). Dessa är dock mycket korta och begrepp som "Eget skapande" saknas. De i Kulturskolan Stockholms sammanlänkade termerna "Improvisation" och "Låtskrivande" finns inte heller med i någon av dessa utom en, den för "Piano". Beskrivningen av pianokursen ser ut som följer:

Utveckling av gehöret, Gehörsspel, Improvisation, Transponering, Teknikträning: handens uppbyggnad och utveckling, koordinationsträning, Ryt- och pulsträning, Notkunskap, teori. Sången är central i undervisningen: det är den naturliga utgångspunkten för såväl gehörsträning som gehörsinläring och gehörsspel. Nybörjarundervisningen sker i grupp (Musikskolan Immanuel hemsida 2010)

Beskrivningarna av blockflöjt, trombon och gitarr är mycket korta och saknar konkreta moment. Beskrivningen av sångkursen har specificerat momenten som ingår i kursen vilka är: "teknik", "andning", "att använda musklerna rätt", "uttryck", "tonsäkerhet" och "att sjunga olika musikstilar". Beskrivningen på stråkundervisningen på violin, viola och cello har specificerat några moment som går att utläsa: "Vi utgår mycket från sången och undervisningen sker i början på gehör", "Parallellt med gehörsundervisningen lär vi ut notkunskap", "tonnamn", "notvärden", och "rytmer" (Musikskolan Immanuels hemsida 2010).

4.4.3 Kvantons Musik

Kvantons musik ger även dem lektioner i en rad instrument. De har på deras hemsida beskrivningar av kurserna (se *bilaga 8.7*). Dessa är dock mycket korta och begrepp som "Eget skapande", "Improvisation" och "Låtskrivande" finns inte med i dem. Beskrivningarna liknar varandra i stor utsträckning och de moment som går att utläsa i beskrivningarna är att man får lära sig om instrumentets "användningsområde", "grundläggande teknik", "harmonilära" och att "kompa". Ibland står det "spela rock och poplåtar" (Kvantons Musiks hemsida 2010).

4.5 Resultat

4.5.1 Samband mellan kreativitet och eget skapande

Uppenbart är att begreppen *kreativ* och *skapande* sammanlänkas i den musikpedagogiska diskursen. De återkommer i varandras definitioner genom exempelvis Nationalencyklopedins definition av *kreativ* som "skapa" (Smith 1993 s.388). Därigenom kreativitetens nära samband med begreppet *eget skapande*. Människans kreativitet kan definieras som "förmåga till nyskapande..." (Smith 1993 s.388). Med tanke på de många författarnas dragna likhetstecken mellan begreppen så är dessa även i denna litteraturstudie svåra att särskilja.

4.5.2 Termernas historik inom musikpedagogiken

Under 1960-talets senare del klev termerna in i den musikpedagogiska diskursen. Olsson (1993) visar på att deras betydelse under denna tid ökat i konkret undervisning och i läroplaner. Denna undervisning skulle främja bättre lärande. Termen användes då som nu i kulturskolors styrdokument (Olsson, 1993, Frostenson 2003). En tydlig diskursförändring i litteraturen och bland skolornas styrdokument framgår men hur denna förändring ska ske både i praktiken och i tanken ges det inte en klar bild av. Diskursen tog avstamp i vågen av publikationer Guildfords föreläsning "creativity" medgav. I Sverige stod Reimers för den första antologin (Guildford 1950, Reimers 1977, Reimers 1993, Frostenson 2003, Smith 1993, Ullström 1994). Diskursen handlade om att *göra* istället för att *få* (Guildford 1950, Reimers 1977). Frostenson skriver år 2003 att "Det står också klart att 1900-talets pedagogiska idéer kring kreativitet och självverksamhet inte har satt några större avtryck i ämnesplanerna för instrumental- och sångundervisningen i Kulturskolan" då enbart en ämnesplan innehöll begreppet *eget skapande* (Frostenson 2003 s.103). Nu kan man konstatera att en förändring har skett. I

samtliga av Kulturskolan Stockholms ämnesplaner står begreppet som en huvudrubrik (Kulturskolan Stockholms hemsida 2010).

4.5.3 Termernas perspektivberoende

Flera författare bekräftar slutsatsen att termerna kreativitet och eget skapande används olika beroende av perspektiv. I Frostensons (2003) undersökning används kreativitet i mer övergripande mål och eget skapande i mål av mer detaljerad art så som i ämnesplaner. Man kan här anta att *eget skapande* utgör en konkret form av *kreativitet*. Gunnarsdóttir (1991) har funnit att "musikskapande" och "att skapa musik" framkommer i de detaljerade ämnesbeskrivningar som används i undervisningen vilket bekräftar att kreativitet i många fall ses som ett förhållningssätt medan skapande som något praktiskt. Paynter & Aston (1970) beskriver konkreta metoder för musikskapande och lyfter fram kreativt utforskande som om det vore ett förhållningssätt för *skapande inom musikundervisningen*. Trots att ett mönster kring hur termerna används börjar klarna saknas genom hela diskursen en tydlighet och precision av dessa samt önskade åtgärder för en förändring bland det som brister. Ytterligare ett perspektiv som framgår är huruvida alla har möjlighet att vara kreativa eller inte. Vissa forskare anser att alla bär kreativa anlag men att enbart en del får tillfälle att utveckla denna del hos sig själva. Här råder delade meningar men i den hjärnforskning som framkommer i denna litteraturstudie nämns "kreativa människor" och att dessa i högre grad använder båda hjärnhalvorna tillsammans. Här står det inte tydligt om det gäller oss alla, men man kan genom den presenterade forskningen anta att denna fysiska funktion gör det (Smith 1993 s.388).

4.5.4 Termernas innebörd

I den musikpedagogiska diskursen förekommer begreppen i samband med produktion och **reproduktion** där den sistnämnda syftar till framförande av redan existerande musik (Nielsen 2006, Schenck 2000, Olsson 1993, Frostensen 2003 Ullström 1994). Nielsen (2006) fördjupar analysen och beskriver att båda begreppen kan innehålla kreativa aspekter genom att tillföra tolkning. På Västerås kulturskola där det grundläggande målet "eget skapande" brustit bestod undervisningen av "kunskap och reproduktion, not- och rytminläring och övande" (Schenck 2000 s.32). Till diskursen hör **tradition** som en motsättning där man exempelvis menar att tradition hindrar oss från att pröva *eget skapande* inom musikundervisningen. Leken kopplas samman med det egna skapandet medan till exempel noter sammankopplas med tradition (Bouij 1989, Sundin 1995). Även nyfikenhet och upptäckter associeras till skapande medan inläring hör till tradition (Murray-Schafer 1977, Frostensson 2003). Nyskapande sammankopplas även med improvisation men inte improvisation som tillhör en tradition eller särskild stil (Hertzman 1996). Även Sundin (1995) lyfter fram ramar och menar på att för snäva sådana tar bort skapandet. Klart är att bilden av eget skapande som något "annat" går som en röd tråd genom litteraturen. Detta "annat" beskrivs mycket otydligt men det rör sig om något annat än till exempel kunskap, not- och rytminläring, övande, och för begränsande ramar. Att det skulle vara något annat än reproduktion är många överens om. Klart är att samtliga författare i denna studie inte problematiserar reproduktion som en motsats till eget skapande och/eller kreativitet.

Precis som Ullström (1994) konstaterar i sin undersökning så har även denna studie funnit att diskussioner kring *den kreativa processen, produkten* och begreppsdefinitionen inom området är sällsynta. Han hävdar att improvisation och komposition anses stå för kreativitet inom musik vilket även denna studie pekar på, om än några andra synsätt framkommer (Ullström 1994). Hans studie visar på att kreativitet i musikundervisningen äger rum när grunden i undervisningen utgörs av elevens inre dynamiska processer i form av fantasi, känsla och "jag" och genom att inte säga "gör exakt så här" (Ullström 1994 s.62). Även om inläringen går snabbare vid sådana påståenden förhindras kommande utvecklingspotential och kreativitet (Ullström 1994). Resultatet pekar på ett förhållningssätt medan Reimers (1977) och många med honom diskuterar begreppet rent konkret enligt följande "Med den förenklade notation som här används är det möjligt för den genomsnittlige eleven att själv komponera musik... (Reimers 1977 s.139). Ytterligare en rad författare lyfter fram kreativitetens gestaltning i ämnena **improvisation** och/eller **komposition** (Abeles Hoffer & Klotman 1984, Lawrence 1978, Loane 1984, Harris & Hawksley 1989). En annan studie pekar på att lärarna menar följande med skapande: aktiviteter, personlighet och **processer** där flera av dem lyfter upp *tidsbrist* i samband med skapandemålen och menar på att tidsramarna inte överensstämmer med dessa (Gunnarsdóttir 1991 s.38). En annan studie visar att lärarna syftar på **hantverksmässiga** och **tekniska** kunskaper som en förutsättning för kreativt musikskapande (Strandberg 2007). Att kreativiteten återfinns i **leken** hävdar flera författare (Schenck 2000, Frostenson 2003). Eget skapande speglar även hur inläringen sker, **gehör** återfinns även i nära anslutning till båda begreppen (Olsson 1993, Bouij 1989, Frostenson 2003). I Kulturskolan Stockholms ämnesplaner framkommer exempelvis vanligen "gehörsspel och gehörsövningar" under ämnet "Improvisation och eget skapande" (Kulturskolan Stockholms hemsida 2010). **Ljud** benämns även i samband med skapande (Paynter & Aston 1970, Sundin 1988, Frostenson 2003). Avståndstagandet från en undervisning som handlar om att bygga samman delar och ge exakta förklaringar blir tydlig. Hyllandet av leken och en öppenhet till att misstag får göras och ses som en metod för inläring är också tydligt.

Kontrasterna är stora mellan begreppens innehåll, allt från att laborera med ljud, till gehörsbaserad undervisning till komposition. I ämnesplanerna på Kulturskolan Stockholm framkommer begreppen och innehållet är där nivåbaserat. De flesta ämnesplanerna beskriver däremot inte vad begreppet *eget skapande* står för. Beskrivningarna varierar från "Övningar med inslag av eget skapande till det mycket konkreta "Hitta roliga ljud" (Kulturskolan Stockholms hemsida 2010). De flesta ämnesplanerna har som mål att få med något av improvisatorisk art vilket rubriken "Improvisation och eget skapande" tydligt markerar. På avancerade kunskaper är målen relativt lika instrumenten emellan, improvisation och arrangering är mest förekommande (Kulturskolan Stockholms hemsida). Musikskolan Immanuel och Kvantons Musik saknar termen eget skapande i sina kursbeskrivningar.

5. Strukturerad intervjuundersökning

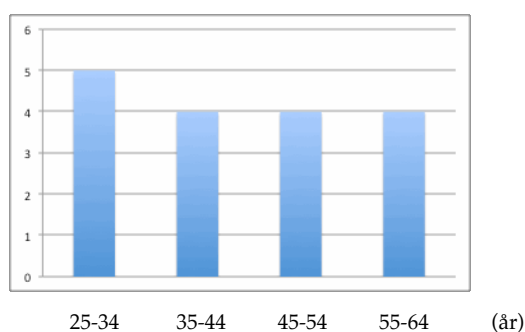
I följande kapitel redovisas resultatet från den strukturerade intervjuundersökningens enkät.

5.1 Enkätresultat

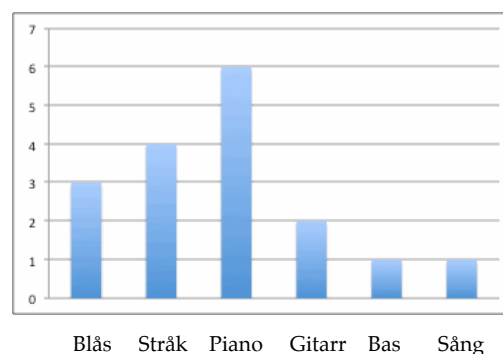
Resultatet redovisas mot utgångspunkt av de enkätsvar som inkommit. Alla respondenter har inte svarat på alla frågor varpå totalsiffran ändras under redovisningen. Först beskrivs respondenterna och deras åsikter, därefter presenteras deras målsättning och ambition avseende improvisation och låtskrivande som undervisningsinnehåll. Sedan redovisas deras syn på sin undervisning i förhållande till respektive skolas kursplan. Dessutom redovisas pedagogernas syn på momentens relevans och faktorer som påverkar mängden. Därefter korsas respondenternas svar från olika frågor och avslutningsvis sammanfattas enkätresultatet.

5.1.1 Respondenterna

Samtliga av respondenterna har minst en högskoleutbildning och arbetar på någon av de tre arbetsplatserna i Stockholms kommun som studien omfattar. Totalt så svarade 17 av 59 personer på enkäten varav 10 stycken kvinnor och 7 stycken män. Hälften har arbetat som instrumentalpedagoger i 16 år eller mer, resterande har arbetat kortare tid. Respondenternas åldrar är jämt fördelade mellan enkätens ålderskategorier enligt *figur 1*.



Figur 1; antal respondenter inom samma åldersgrupp.



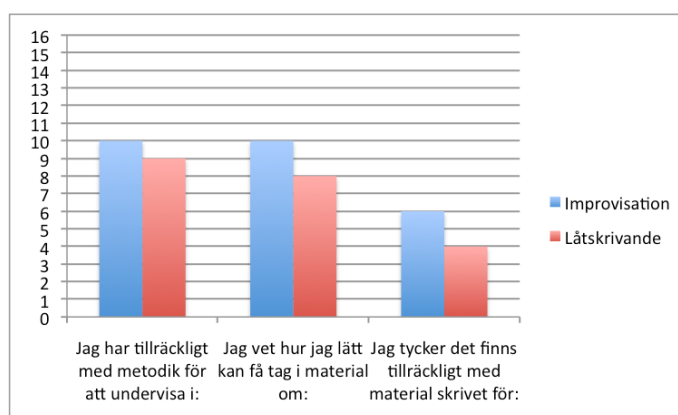
Figur 2; antal respondenter som spelar respektive instrument.

Av de 39 tillfrågade respondenterna vid Kulturskolan Stockholm svarade 10 stycken på enkäten. Av de 15 tillfrågade vid Immanuels musikskola svarade 4 stycken och av de 5 tillfrågade vid Kvantons musik svarade 3 av respondenterna. De som svarade på enkäten undervisar i blås, stråk, piano, gitarr, bas eller sång, se *figur 2*.

5.1.2 Instrumentalpedagogernas åsikter

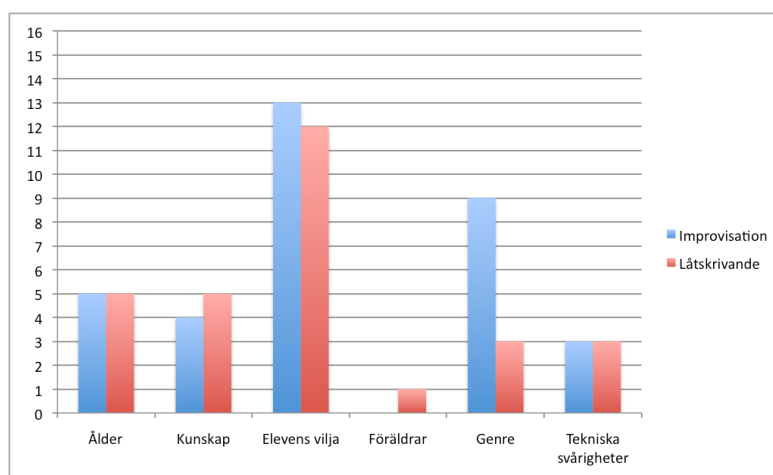
9 stycken av de tillfrågade *instämmer helt eller delvis* på frågan om deras **elever är intresserade** av improvisation, 5 *instämmer inte* eller *inte alls* och 2 *vet inte*. På frågan om deras elever är intresserade av låtskrivande svarade 6 stycken att de *instämmer delvis*, 6 *instämmer inte* eller *inte alls* och resterande *vet inte*. 15 stycken av pedagogerna *instämde helt eller delvis* på frågan om de **själva var intresserade** av improvisation och 14 *instämde helt eller delvis* på samma fråga om låtskrivande. Samtliga av respondenterna *instämde helt eller delvis* på frågan om de är **intresserade av att undervisa i** improvisation, respektive 14 stycken vad gäller låtskrivande, 1 *vet inte* och 1 *instämde inte*.

10 stycken av respondenterna *instämmer helt eller delvis* på om de har **tillräcklig metodik för** att undervisa i improvisation, 5 *instämmer inte* eller *inte alls* på samma påstående och 1 *vet inte*. På samma fråga om låtskrivande svarade 9 stycken att de *instämmer helt eller delvis*, 6 *instämmer inte* eller *inte alls* medan 1 *inte vet*. På frågan om de vet hur de lätt kan **få tag i material i** improvisation respektive låtskrivande så svarar 10 respektive 8 att de *instämmer helt eller delvis*. 2 respektive 5 *instämmer inte* eller *inte alls* och 4 respektive 3 *vet inte*. På frågan om de tycker det finns **tillräckligt med undervisningsmaterial skrivet** för improvisation respektive låtskrivande så svarar 6 stycken att de *instämmer helt eller delvis* respektive 4 att de *instämmer delvis*, 5 respektive 6 *instämmer inte* eller *inte alls* och resterande *vet inte* på respektive fråga. Övriga *instämmer helt, delvis eller vet inte*. Se figur 3.



Figur 3; antal respondenter som svarat **Instämmer helt eller delvis** på ovanstående frågor.

I figur 4 framkommer de faktorer som majoriteten av respondenterna anser påverkar **mängden** improvisation och låtskrivande i sin undervisning. Det är främst *elevens vilja* och *genre* som styr mängden improvisation och främst *elevens vilja* som styr mängden låtskrivande. *Genre* är den faktor som särskiljer improvisation och låtskrivande åt mest. 9 stycken av 16 *instämmer helt eller delvis* på att genre påverkar mängden improvisation i deras undervisning medan endast 3 stycken *instämmer helt eller delvis* på om genre påverkar mängden låtskrivande.



Figur 4: Hur många procent som instämmer helt eller delvis på om följande faktorer påverkar mängden improvisation och låtskrivande i deras undervisning.

På frågan "Om du anser att genre påverkar din undervisning vad gäller improvisation och låtskrivande, förklara hur:" så svarade respondenterna enligt följande (i parentes framkommer deras svar på ovanstående fråga om genre påverkar mängden improvisation respektive låtskrivande för att enklare kunna jämföras med denna):

"Brukar komma in på "låtskrivande" men vid spel av visor, pop genrer." (inget/ ganska mycket)
 "Tränar t.ex ornamentering i barockmusik" (ganska mycket/lite)
 "Rör mig mest i den klassiska musikvärlden och det påverkar såklart % neråt" (ganska mycket/lite)
 "Vi brukar improvisera oavsett genre. När vi gör låtar är det eleven själv som väljer genre/stil" (lite/vet inte)
 "Om vi jobbar med Für Elise (t.ex) använder vi inte improvisation. Däremot kan vi improvisera fritt och använda melodier som påminner om Beethoven" (lite/lite)
 "Impro hör traditionellt mest hemma i jazz o blues, lättast få med det här. Men provar även utifrån klassisk repertoar." (mycket/lite)
 "Jag tycker det är svårt att i med elever improvisera i "klassisk" stil, lättare om man tar det till pop/jazz" (ganska mycket/vet inte)
 "Genres med lite improvisatoriska moment är förstås mindre lämpliga att tränas detta på. Typ vispop-låtar etc." (lite/inget)
 "Vissa genres har ett större inslag och utgörs av improvisation tex jazz, viss rock o Blues" (mycket/lite)
 "Jag måste ha kunskap i rätt genre, för att vilja/kunna improvisera!" (lite/vet inte)

På frågan "Upplever du att momenten improvisation och låtskrivande har förändrats i din undervisning med åren? I så fall hur?" så svarar 13 stycken av 16 allt från att den förändrats lite till att den blivit mycket mer varierad och omfattande, 3 svarar nej.

Efterföljande fråga: "Skiljer sig din undervisning i dessa två moment från den du själv fick? I så fall hur?" så svarar 13 stycken av 16 den gör det och att dessa moment i stort sett varit obefintliga i den undervisning som de fått. En kopplar frågan geografiskt och skriver "Ja, svensk och rysk skola är mycket olika.

(Jag kommer från Ryssland)" och en till gehörsspel/notspel och skriver "Jag fick 100 % notspelsundervisning" varav inget tydligt "Ja" framkommer, men i dennes beskrivning av eget lektionsinnehåll framgår tydliga likheter med ovanstående svar. En svarar "Ja. Jag hade separata lärare i en enskild underv. i varje ämne" men både i dennes svar vad gäller ambition och utförande så är momenten improvisation och låtskrivande obefintliga. En svarar "Nej" och en "Mycket lite".

På frågan "Anser du att improvisation och låtskrivande är relevant i undervisningen?" så svarar 13 stycken av 16 "Ja". 3 av dem som svarat lägger till en kommentar som pekar på att de främst eller helt syftar på improvisation och inte på låtskrivande så som "Ja, improvisation är viktigt i ämnet". De tre som inte skrivit ja anger följande: "Låtskr = Komposition kan vara ett eget ämne", "Nej – ibland" och "Vissa".

På frågan "Vilken roll anser du att improvisation och låtskrivande har för elevens musicerande på lång sikt?" så svarar samtliga utom två med någon positiv egenskap så som "Man får ett friare förhållningssätt till instrumentet och större förståelse för musikens uppbyggnad", "Det skapar självständighet" och "Det gör dem kreativa och självständiga". De övriga två svarar "Vet inte" och "Ingen större".

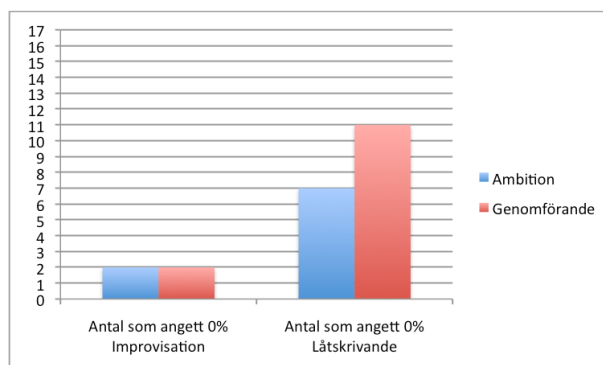
5.1.3 Instrumentalpedagogernas målsättning och ambition avseende omfattning av momenten i deras undervisningsinnehåll.

Vad gäller instrumentalpedagogernas lektionsinnehåll så har respondenterna först fått besvara vad deras **ambition** är vad gäller omfattningen i procent av olika moment. Sedan hur de tror att deras **genomförande** ser ut. De har dels fått ange omfattningen av respektive moment i *uppvärmningen*, sedan i *övningarna* och sist i *spelet*. De högsta genomsnittet i *uppvärmningarna* ligger på *gehörsspel* och *teknik*, något lägre siffror är det på *improvisation* och *teori* och resterande moment har hamnat mycket lågt. I *övningarna* ökar generellt de låga procentsatserna medan de höga sjunker. På *spelet* så fortsätter denna tendens ytterligare, det enda som avviker från detta är *improvisation* och *annat*. Instrumentalpedagogernas ambition ligger lågt vad gäller mängden *improvisation*, *låtskrivande*, *musiklyssnande* och *annat*.

Majoriteten av alla siffror sjunker om man jämför instrumentalpedagogernas ambition med hur de tror att deras genomförande ser ut. Några siffror stiger, dessa siffror ligger under *spelet* och är *notspel*, *teknik* och *spel av befintlig musik*.

Tydligt är att gehörsspel mest används i *uppvärmningarna*, lite mindre i *övningarna* och ännu mindre i *spelet*. Vad gäller *notspel* är kurvan tvärtom.

I figur 5 så framkommer att 2 stycken av 17 angett 0 % på frågan om deras ambition att använda improvisation, under samtliga tre kategorier (*uppvärmningen*, *övningarna*, *spelet*). Ytterligare 4 stycken har under ambition och genomförande fyllt i att de använder mycket lite improvisation varav samtliga av dessa svarat 0 % i "spelet". 7 stycken har på frågan om deras ambition att använda låtskrivande fyllt i 0 % under samtliga tre kategorier. Ytterligare 4 stycken har under genomförande fyllt i 0 % vilket resulterar i att 11 stycken av 17 inte använder låtskrivande i sin undervisning. Av de 6 som använder sig av det använder 4 stycken det mycket lite.



Figur 5; antal i procent som angett 0 % på mängden improvisation och låtskrivande i deras undervisning.

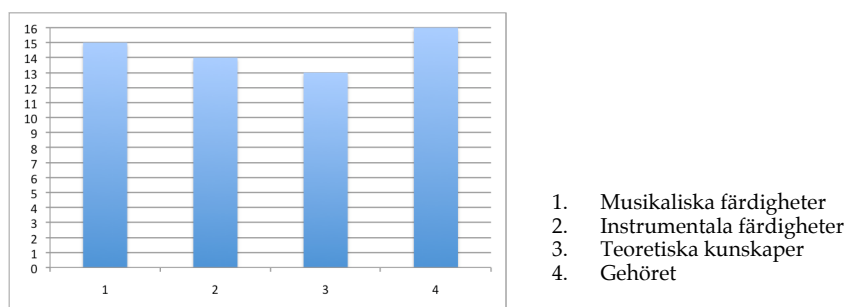
Endast 1 av de 3 pedagogerna på Kvantons musik uppskattar att de har med momentet "låtskrivande" i sin undervisning. Samtliga 3 använder sig av improvisation även om det i ett fall är i stort sett obefintligt i förhållande till spelet av befintlig musik. Enbart 2 av 4 på Immanuel's Musikskola har med låtskrivande och improvisation varav den ena har angett 1 % på båda momenten. Detta kan ses i förhållande till den stora delen spel av befintlig musik om 95 %. På kulturskolan ser siffrorna ut som följer: 8 av 10 anger att de använder sig av improvisation och 3 av 10 av låtskrivande. 2 av de 7 som inte anger låtskrivande har däremot ambitionen till att ha med momentet i sin undervisning.

5.1.4 Instrumentalpedagogernas syn på sin undervisning i förhållande till respektive skolas kursplan.

På frågan om instrumentalpedagogerna har någon kursplan där de arbetar så svarar samtliga utom en på *Kvantons musik* att de har det. På frågan om de anser att deras undervisning stämmer överrens med den så svarar samtliga utom den som angett att kursplan saknas på frågan och 14 av de 16 svarar här "Ja", resterande 2 svarar "Vet ej".

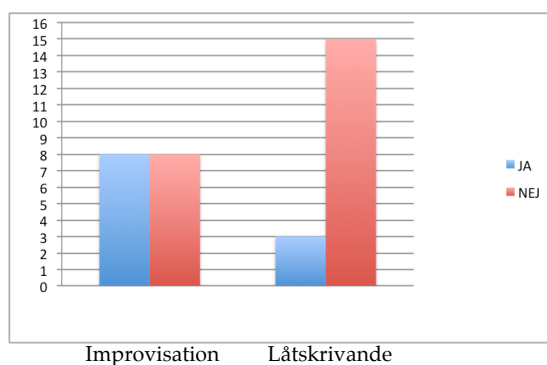
5.1.5 Instrumentalpedagogernas syn på momentens relevans och faktorer som påverkar mängden.

På frågan om instrumentalpedagogerna tycker att improvisation är ett **viktigt verktyg** när det gäller att utveckla musikaliska och instrumentala färdigheter samt teoretiska kunskaper och gehöret så svarade samtliga att de *instämmer helt* när det gäller gehöret. Övriga tre påståenden fick även dessa höga resultat (se figur 6).



Figur 6; antal i procent som angett att de instämmer delvis eller instämmer helt på respektive påstående.

På frågan "Räcker undervisningstiden till för: a) Improvisation b) Låtskrivande" så svarade 8 av 16 stycken att de tyckte tiden räckte till medan 8 inte tyckte det på frågan om improvisation. På frågan om låtskrivande så tyckte endast 3 stycken att tiden räckte till, resterande 15 tyckte inte det (se figur 7). Här svarar majoriteten (11 stycken) av instrumentaledagogerna lika på dessa frågor, antingen ja på båda eller nej på båda, medan 5 av respondenterna särskiljer dessa två åt varpå samtliga 5 svarat att undervisningstiden räcker till för improvisation men inte för låtskrivande.



Figur 7; antal i procent som angett att de anser att undervisningstiden räcker till för improvisation respektive låtskrivande.

På frågan "Vilka problem/möjligheter medför momenten improvisation och låtskrivande din undervisning?" har svar som kan kopplas till faktorer som skulle kunna bidra till mer improvisation inkommit. Några av möjligheterna är till exempel: "Öppnar mot kreativitet" och "en större frihet i musicerande". Bland problemen dyker ett återkommande problem upp som många av respondenterna tar upp: tidsaspekten. Ett exempel är "Problemet är att tiden ska räcka till...". Men även andra saker nämns här: "Min metodbrist...", "Problemen sitter i de tekniska begränsningarna" och "fysiskt utrymme..."

5.1.6 Resterande svar

På frågorna Vilka är dina långsiktiga mål vad gäller dina elevers musikaliska utveckling? samt Vad ser du som din uppgift när det gäller barnets fortsatta musicerande efter musikskoletiden? så ser vissa av respondenterna likheter mellan frågorna och har därför hänvisat dem emellan. Därför kommer här en redogörelse för dessa båda svar. De flesta svarar i termer som: att bli

självständiga, glädje, bredd och att klara sig själva. Ett exempel på detta är: "Bra fråga; lära dem bli självständiga och uppmuntra samspel". Andra använder mer värdeord som t.ex. "Att eleven blir en mycket bra pianist/interpreter" medan en verkar inspirerad av enkätens tema som innehåller många frågor om improvisation och låtskrivande och skriver "Vill gärna göra mer av detta".

På frågan *Vilka ytterligare faktorer än de som nämnts i enkäten styr fördelningen av ditt lektionsinnehåll?* så svarar 6 av respondenterna i termer av gruppdynamik, 3 st. om eleven spelar i ork, 3 st. elevens vilja, 2 st. noter, 2 st. kunskapsnivå, 2 st. tid, 2 st. motivation, 2 st. dagsform, 1 svarar "Klangen! Rörelseapparaten, Rytmen", och 1 anger "hur pratiga de är..."

På ytterligare synpunkter har några av respondenterna skrivit en kommentar, bland annat att det är svårt att uppskatta i procent och att det är svårt att svara på procentfrågorna men att det annars är en relevant undersökning. En har här svarat "en sorglig framtid för klassisk musik".

5.2 Korsade svar

För att kunna se mönster och eventuella samband har respondenternas svar korsats. Följande punkter är de mer anmärkningsvärda resultaten:

- Tydligt är att instrumentalpedagogernas kön, ålder eller antal aktiva år som instrumentalpedagog inte är faktorer som knyter samman respondenternas svar. Deras arbetsplats är till så pass liten grad någon gemensam nämnare i respondenternas svar att det inte heller kan ses som en faktor som knyter samman deras svar. Instrumentgrupperna visar dock i vissa frågor en gemensam röd tråd. En sådan röd tråd finns i påståendet om de anser att de har tillräckligt med metodik för att undervisa i improvisation respektive låtskrivande. Där är majoriteten av de som svarat *instämmer inte* eller *inte alls* stråkpedagoger. 3 av de 4 stråkpedagogerna som deltagit har gett detta svar. En annan sådan röd tråd går att finna i påståendet om de anser att det finns tillräckligt mycket material skrivet för improvisation respektive låtskrivande. Här framträder en tydlig instrumentgrupp, samtliga 3 blåspedagoger anger svaren *instämmer inte* eller *inte alls* på båda påståendena och hälften, alltså 2, av stråkpedagogerna anger även detta svar. På låtskrivande anger även en gitarrist detta svar.
- På frågan om respondenterna är intresserade av att undervisa i improvisation så svarade samtliga att de *instämmer helt* eller *delvis*. Samtidigt använder 2 av dessa respondenter inte improvisation alls, och ytterligare 4 stycken använder improvisation mycket lite och inget alls i spelet.
- På frågan om respondenterna är intresserade av att undervisa i låtskrivande svarar 14 stycken att de *instämmer helt* eller *delvis*, 1 respondent *vet inte* och 1 *instämde inte*. Samtidigt använder inte 10 stycken av dessa låtskrivande alls även om ett fåtal av har som ambition att göra det.
- Av de 11 som inte tror att de vid genomförandet använder sig av improvisation och/eller låtskrivande så har 10 av dessa svarat på

ytterligare några frågor som går att koppla samman med dessa svar. Följande slutsatser kan dras utifrån dessa:

4 stycken av dessa 10 svarar att de *instämmer inte* eller *inte alls* på frågan om de har tillräckligt med metodik för att undervisa i improvisation, en *vet inte*. 5 stycken av 10 svarar detsamma gällande låtskrivande, och en *vet inte*.

2 stycken av dessa 10 *instämmer inte* eller *inte alls* på om de vet hur de lätt kan få tag i material om improvisation och 3 stycken *vet inte*. 4 stycken svarar detsamma gällande låtskrivande och 3 stycken *vet inte*.

3 stycken av dessa 10 *instämmer inte* eller *inte alls* på att det finns tillräckligt med undervisningsmaterial skrivet för improvisation och 4 stycken *vet inte*. 4 stycken svarar detsamma gällande låtskrivande och 5 stycken *vet inte*.

- Av de 11 som inte uppskattar att de använder sig av improvisation och/eller låtskrivande så visar det sig att de flesta anser att elevens vilja och genre spelar ganska stor roll vad gäller mängden improvisation. Även kunskapsnivå spelar viss roll. Siffrorna är ganska lika när det kommer till låtskrivande med undantag för att några fler svarat att de inte vet. Samtliga av de som svarat på hur genre påverkar har skrivit att de tycker det är svårt att improvisera i "klassisk stil" eller att klassisk musik drar ner siffran för dessa moment. En har skrivit "Jag måste ha kunskap i rätt genre, för att vilja/kunna improvisera!".
- Ytterligare en aspekt som är värd att korsa med de 11 som inte tror att de använder sig av improvisation och/eller låtskrivande är frågan om undervisningstiden. 6 stycken av 10 (en har inte svarat på aktuell fråga) anser att undervisningstiden inte räcker till improvisation, 9 av 10 att den inte räcker till låtskrivande (en har inte svarat på aktuell fråga).
- Bland dem som anser att tiden räcker till improvisation så använder anmärkningsvärt en respondent i stort sett ingen improvisation alls. Detta trots att respondenten anger svaret *instämmer helt* på samtliga av följande påståenden: *improvisation är ett viktigt verktyg när det gäller att utveckla a) Musikaliska färdigheter b) Instrumentala färdigheter c) Teoretiska kunskaper d) Gehöret*. Respondenten svarar även *instämmer helt* på om de flesta av dennes elever är intresserade av låtskrivande. Respondenten anser däremot att *elevens viljaförväntningar* endast påverkar mängden improvisation *lite*. Respondenten anser dock att *genre* och *ålder* påverkar mängden improvisation i undervisningen och beskriver i en öppen fråga om hur genre påverkar att "*Impro hör traditionellt mest hemma i jazz o blues, lättast att få med det här. Men provar även utifrån klassisk repertoar*". Respondenten anger att den följer kursplanen.

Av de 3 respondenter som anser att tiden räcker till låtskrivande så använder anmärkningsvärt en respondent inte låtskrivande alls. Detta trots att respondenten anger svaret *instämmer delvis* på om de flesta av dennes elever är intresserade av låtskrivande när *elevens viljaförväntningar* enligt respondenten är en faktor som påverkar *mycket* vad gäller mängden låtskrivande. Respondenten nämner dock även att *instrumentets tekniska svårigheter* också påverkar *ganska mycket* och nämner återigen under den

öppna frågan om problem att "*Problemet sitter i de tekniska begränsningarna*". Respondenten anger dock att den följer kursplanen.

- Det finns ingen tydlig röd tråd mellan frågan om tiden räcker till för improvisation och den mängd improvisation som respondenterna tror att de har i sin undervisning. Även de som anger att tiden inte räcker till använder improvisation. Tiden verkar därmed inte vara något hinder även om de anser att tiden inte räcker till. På samma fråga om låtskrivande kopplat till den mängd låtskrivande respondenterna tror sig ha i sin undervisning så syns inte heller någon tydlig röd tråd.
- De flesta av de som uppskattar att de inte använder sig av improvisation och/eller låtskrivande har på frågan "*Vilka problem/möjligheter medför momenten improvisation och låtskrivande din undervisning?*" svarat att tiden inte räcker till, en skriver även "*Min metodbrist*", en annan "*Fysiskt utrymme*", en skriver "*Tekniska begränsningar*" och en menar på att eleven måste anstränga sig mer i dessa moment. En anser inte att det finns några problem eller möjligheter för denne använder inte låtskrivande. Möjligheter ser dem kan vara *samspel, större frihet i sitt musicerande, utveckling och träning i att uttrycka sig*. På övriga faktorer framkommer även elevgruppsantal, om eleven spelar i orkester eller inte, hur pratiga och hur viljestarka dem är.
- Samtliga av de som anser att de tekniska svårigheterna är en faktor som påverkar mängden både improvisation och låtskrivande arbetar samtliga på någon av de privata musikskolorna.
- På påståendena: *De flesta av mina elever är intresserade av: a) Improvisation b) Låtskrivande* svarar 7 stycken av 16 att de *instämmer helt, delvis eller vet inte*, samtidigt som de har som ambition att använda mycket lite improvisation och ännu mindre eller inget alls låtskrivande i relation till mängden befintlig musik i sin undervisning.

Dessa svarar samtidigt att de *instämmer helt, delvis eller vet inte* på påståendet: *Jag är intresserad av: a) Improvisation b) Låtskrivande*. Dessutom så anger dem att de *instämmer helt eller delvis* på påståendet *Jag är intresserad av att undervisa i: a) Improvisation b) Låtskrivande*

Samma grupp svarar även att de *instämmer helt* eller *delvis* på frågan om de anser att improvisation är ett viktigt verktyg när det gäller att utveckla vissa kunskaper (se figur 6). De anser dessutom att improvisation och låtskrivande på olika sätt är relevant i undervisningen och att dessa två moment har en viktig roll för elevens musicerande på lång sikt. En av dessa anser dock att låtskrivande bör vara ett eget ämne. En av dessa är själv inte intresserad av improvisation eller låtskrivande.

- Bland de två som inte använder improvisation alls svarar en av dessa *Instämmer helt* på om den tror att improvisation är ett viktigt verktyg när det gäller att utveckla musikaliska- och instrumentala färdigheter samt teoretiska kunskaper och gehöret. Samma respondent *instämmer delvis* på om han/hon är intresserad av improvisation och att undervisa i ämnet och på frågan om han/hon vet hur man lätt kan få tag i material om improvisation. Respondenten *instämmer inte* på frågan om det finns tillräckligt med undervisningsmaterial skrivet för improvisation.

Respondenten *Instämmer inte alls* på frågan om de flesta av dennes elever är intresserade av improvisation däremot och *elevens viljaförväntningar* är en faktor som påverkar mängden improvisation *mycket* har respondenten angett. Den anser även att tiden inte räcker till för improvisation och upprepar detta i en öppen fråga.

5.3 Sammanfattning

17st av de 57 tillfrågade svarade på enkäten. Kön, ålder eller antal aktiva år som instrumentalpedagog inte är faktorer som knyter samman respondenternas svar. Deras arbetsplats är till så liten grad betydelsefull att det inte heller kan ses som en faktor. Instrumentgrupperna visar dock i vissa frågor en gemensam röd tråd. Samtliga av respondenterna är intresserade av att undervisa i improvisation och 14 stycken av att undervisa i låtskrivande. 10 stycken av respondenterna *instämmer helt* eller *delvis* på om de har tillräcklig metodik för att undervisa i improvisation varav majoriteten av de som svarat *instämmer inte* eller *inte alls* är stråkpedagoger. 6 stycken har svarat *Instämmer helt* eller *delvis* på om det finns tillräckligt med material skrivet för improvisation, 4 stycken har svarat *Instämmer delvis* på samma fråga om låtskrivande. Här framträder en tydlig instrumentgrupp, samtliga 3 blåspedagoger anger svaren *instämmer inte* eller *inte alls* på båda påståendena och hälften, alltså 2, av stråkpedagogerna anger även detta svar. Det är främst *elevens vilja* och *genre* som styr mängden improvisation och främst *elevens vilja* som styr mängden låtskrivande. Att ha kunskap i improvisation och att improvisation är lättare i vissa genrer är några av de förklaringar som angetts till varför *genre* påverkar mängden improvisation *mycket* eller *ganska mycket*. På frågan "*Anser du att improvisation och låtskrivande är relevant i undervisningen?*" så svarar 13 av 16 stycken "*Ja*". På frågan om pedagogerna tycker att improvisation är ett viktigt verktyg när det gäller att utveckla musikaliska- och instrumentala färdigheter samt teoretiska kunskaper och gehöret så svarade samtliga att de *instämmer helt* när det gäller gehöret (se figur 6). Övriga tre påståenden fick även dessa höga resultat. 8 stycken av 16 anser att tiden räcker till för improvisation och 3 anser att den räcker till för låtskrivande.

Vad gäller respondenternas lektionsinnehåll så syns det tydligt att gehörsspel mest används i *uppvärmningarna*, lite mindre i *övningarna* och ännu mindre i *spelet*. Vad gäller *notspel* är kurvan tvärtom. 11 stycken har under genomförande angett 0 % på mängden låtskrivande, ytterligare 4 stycken använder låtskrivande mycket lite. 2 stycken har angett 0 % på mängden improvisation, ytterligare 4 stycken har mycket lite improvisation i sin undervisning varav 0 % improvisation under kategorin "*spelet*".

Av de 11 som angett 0 % låtskrivande så svarar 4 stycken *instämmer inte* eller *inte alls* på frågan om det finns tillräckligt med material skrivet för låtskrivande och 5 stycken *vet inte* (en har inte svarat). 9 av de 10 som inte använder sig av låtskrivande och svarat på frågan om tid anser att tiden inte räcker till. Även metodbrist och elevens ökade engagemang anges här som skäl. Bland dem som anser att tiden räcker till improvisation så använder anmärkningsvärt en respondent i stort sett ingen improvisation alls. Respondentens elever verkar dessutom intresserade av ämnet men respondenten anger dock att *genre* och *ålder* påverkar mängden improvisation mycket. En av de respondenter som anser att tiden räcker till låtskrivande

använder anmärkningsvärt inte låtskrivande alls. Detta trots att respondenten anger svaret *instämmer delvis* på frågan om eleverna är intresserade av ämnet. Instrumentets tekniska svårigheter anges här som en faktor som påverkar mängden låtskrivande mycket (kolla upp mycket). Trots en mängd faktorer som talar för improvisation, bland annat att deras elever är intresserade av improvisation, så används det mycket lite eller inte alls hos 6 av respondenterna.

6. Analys

I följande avsnitt besvaras studiens inledande frågeställningar och därmed studiens syfte. Frågeställningarna besvaras genom analys av litteraturstudien och enkätundersökningen kopplat till dess bakgrund.

6.1 Hur används termen eget skapande i musikpedagogisk litteratur, forskning och musik- och kulturskolors styrdokument?

Sambandet mellan eget skapande och kreativitet är tydligt genom hela studien. Kreativitet ses genom den musikpedagogiska diskursen som ett tillstånd eller förhållningssätt där en kreativ människa har "förmåga till nyskapande..." (Smith 1993 s.388). Någon heltäckande studie om begreppet *eget skapande* har i denna undersökning inte påträffats, studien "*Musik och kreativitet*" ger däremot en övergripande bild av området *Kreativitet* (Ullström, 1994).

Ända sedan entrén av begreppen kreativitet och eget skapande i den musikpedagogiska diskursen har begreppen intagit en central roll och användandet av de båda har ökat frekvent. Genom litteratur, forskning och styrdokument förs en diskurs utan att riktigt veta vad man menar konkret. Winther Jorgensen & Phillips (2010) skriver "Med hjälp av språket skapar vi representationer av verkligheten, som aldrig bara är speglingar av en redan existerande verklighet – representationerna bidrar till att skapa den" (Winther Jorgensen & Phillips 2010 s.15). Genom kritisk språkmedvetenhet framkommer begränsningar och möjligheter till förändring vilket denna diskursanalys ämnat medföra. *Kreativitet* används främst i styrdokument på högre nivå medan *eget skapande* återfinns i ämnesplaner. Efter Frostensons (2003) påvisande om kreativitetens frånvaro, i Kulturskolan Stockholms ämnesplaner, har samtliga ämnesplaner numera eget skapande som en obligatorisk rubrik. Trots termernas växtlighet preciseras inte någon enhetlig innebörd. Den mest förekommande beskrivningen i ämnesplanerna är "Övningar med inslag av eget skapande" (Kulturskolan Stockholms hemsida 2010). I litteraturen sker samma sak, istället för förklaringar lyfter flera forskare fram begreppens motsatser som förklaringsmodell. Det handlar om att *göra* istället för att *få*, och som många är överrens om: att producera istället för att reproducera, där någon problematisering kring begreppen inte förs. Denna litteraturstudie har funnit att diskursen även halkat in på traditioner. Traditioner står i motsats till begreppen och hindrar dem. Tradition exemplifieras med noter, inlärning, exakta förklaringar och byggstenar som sätts ihop för skapande i enlighet med estetiska kvalitetskrav. *Eget skapande* och det *nya* syftar till lek, utforskande och barnens krav. Problematisering kring tidsmässiga, ekonomiska eller pedagogiska resurser saknas, samt kring mål och syften med undervisningen. Ullströms (1994) studie saknar precis som denna en diskussion kring *den kreativa processen, produkten* och begreppsdefinitioner.

Begrepp som improvisation, komposition, gehoörsövningar och processer används i beskrivningar av *eget skapande*. Även hantverkskunnande som

förutsättning för *eget skapande* anges. Begreppet speglar genom det återkommande begreppet gehör även hur själva inläringen sker. Undervisning på ett lekfullt sätt och i samband med laborering av ljud förekommer även ibland beskrivningarna. Detta pekar på en enorm vidd, från att laborera med ljud till hantverksmässiga kunskaper som en förutsättning till eget skapande. I ämnesplanerna framgår även denna breda skala och där beskrivningarna är preciserade, mer än att återge termen eget skapande, syns en nivåindelning av begreppen. Där är skalan från "lek" till "komposition". Det råder därmed skiljda uppfattningar om krav på hantverksskunnande. Bland Kulturskolan Stockholms ämnesplaner finns inget som pekar på detta bland de grundläggande kunskaperna. Bland de två högre nivåerna anges däremot termer som framkommer i definitionen av kompositionslära som i studien visar sig medha vissa krav. Studier som påvisar vad lärare anser om eget skapande verifierar att de ser kunskapskrav och teknik som en förutsättning för skapande. Den bild av skapande skiljer sig från den musikpedagogiska litteraturens lek, utforskande och barnens krav som studien funnit. *Eget skapande* saknar därmed en självklar innebörd. Åtminstone råder det skiljda meningar om den. I och med dess frekventa återkommande i styrdokument som avser hur och vad utbildning ska innehålla saknas åtgärder på ett pedagogiskt, ekonomiskt och tidsmässigt plan. Begreppet är till synes fortfarande enbart en diskurs som förs i styrdokumentet i enlighet med Sundin (1995) som skrev att termerna "finns med i nästan varje officiell undervisningsplan, men vägen från ord till handling är ofta lång. Det finns en risk att strävan efter kreativitet blir en läpparnas bekännelse, något slags dekoration..." (Sundin 1995 s.107).

6.2 Vilken målsättning och ambition har pedagoger vad gäller omfattningen improvisation och låtskrivande i undervisningen, och vilka faktorer styr målsättningen?

Den strukturerade intervjuundersökningen visar på att instrumentalpedagogernas kön, ålder, arbetsplats eller antal aktiva år som instrumentalpedagog inte är faktorer som länkar samman deras målsättningar och ambitioner inom området. Deras arbetsplats är till så pass liten grad någon gemensam nämnare i respondenternas svar att det inte heller kan ses som en faktor som knyter samman svaren. Instrumentgrupperna visar dock i vissa frågor en gemensam röd tråd. Studien visar även att svaren inom samma enkät ibland är motsägelsefulla vilket tydliggör att studien inte omfattar vad dem i praktiken gör, utan enbart deras målsättning, ambition och vad de tror sig göra.

Intresset av improvisation och låtskrivande är stort bland respondenterna, men är även ganska stort bland deras elever och intresset av att undervisa i momenten från lärarens håll är även det stort. Instrumentalpedagogernas ambition ligger däremot lågt i hur de planerar sin undervisning vad gäller mängden *improvisation* och *låtskrivande* i deras undervisning i förhållande till andra moment. Deras bild av verkligheten jämfört med deras ambition visar på att *notspel*, *teknik* och *spel av befintlig musik* ökar i verkligheten medan resterande moment sjunker. Den mycket uppseendeväckande siffran var att sju av sexton anger att deras elever är intresserade av momenten samtidigt som ambitionen hos dessa pedagoger är mycket liten eller ingen alls. Dessa pedagoger är dessutom intresserade av ämnena i sig och av att undervisa i

dem. De anser dessutom att momenten är relevanta för elevernas musikaliska utveckling.

Brist på **tid** och **metodik** (och i vissa fall tekniska begränsningar) återkommer på flera platser i enkäten som skäl till detta. **Genre** och **elevens vilja** är faktorer som styr deras mängd av innehållet.

Något som både denna studie och Gunnarsdottirs (1991) studie visar på är lärarnas upplevelse av tidsbrist. Men tiden är uppenbarligen inte ett hinder för alla då vissa av dem som anser att tiden faktiskt räcker ändå inte använder det ena eller andra momentet. Dessa har dessutom några intresserade elever. Även omvända sinarier finns där vissa som anser att tiden inte räcker till använder momenten. Undervisningstiden på skolorna är relativt lika, trots det så skiljer sig respondenternas svar stort i hur viktig tid är. Schenck (2000) anser att improvisation skulle kunna utgöra en dominerande del av musikundervisningen vilket pekar på att det även rör sig om en prioriteringsfråga.

I *figur 3* framkommer respondenternas upplevelse av att det är för lite material skrivet för improvisation och låtskrivande. Många saknar metodik och vet inte hur de får tag i material. Bristen på skrivet undervisningsmaterial är tydlig, och där skiljer sig instrumentgrupperna sig åt. Samtliga tre blåspedagoger anger svar som pekar på att det inte finns så mycket och två av stråkpedagogerna anger även detta svar.

Många anser att genre påverkar mängden improvisation, färre anser samma sak om låtskrivande. Men *hur* genre påverkar råder det delade meningar om. De flesta svarar med att improvisation i större utsträckning *tillhör* vissa genrer medan andra lyfter fram *svårigheter* med att improvisera i exempelvis klassisk musik. Det förstnämnda skälet krockar med den senaste forskningen inom området som studiens bakgrund redogör för. Färdigkomponerat material från en stor del av 1700- och 1800-talet användes som undervisningsmaterial för att just simulera improvisationer (Edin 2008). Att det i den klassiska genren inte lämnades någon frihet alls till de reproducerandes godtycke återges i forskning som enligt studiens bakgrund kommer från 1976-1995 (Bengtsson 1976, Sundin 1995). År 1974 skriver kompositören och musikskolerektorn Koch (1974) i en artikel att om eleverna inte spelar jazz så lär dem sig aldrig utforska improvisationen vilket stämmer in på en del av instrumentalpedagogernas svar idag. Redan 1976 går det däremot att läsa att det inom samma musikkultur både kan existera komponerad och improviserad musik och att proportionerna av delarna kan växla mellan de olika kulturerna (Skog 1976). Det andra skälet där svårigheter med att improvisera lyfts fram handlar det snarare om metodik som diskuterats ovan men också ramar inom olika genrer. Improvisation utgör inte en lika central roll och bygger inte på samma ramar inom alla genrer (Dahlstedt 1976). Chase (1985) menar på att det inom improvisationen anses finnas ett korrekt sätt och förespråkar därför att istället uppmuntra till att hitta egna ljudkombinationer. Annars ges inte egna idéer något utrymme förens man greppat detta "sätt". Båda skälen som respondenterna anger i samband med genre bekräftar det påstådda behovet av pedagogiska diskussioner, fortbildning och förankring i den senaste forskning (Frostenson 2003, Becker-Gruvstedt 2008).

Då många av pedagogerna anser att elevens vilja styr överensstämmer deras synsätt med Kulturskolan Stockholms styrdokument (Frostenson 2003). Men om den faktorn står över den mångdimensionerade och ofta förekommande faktorn genre framkommer dessvärre inte i enkätundersökningen.

6.3 Stämmer skolornas ämnesplaner/kursbeskrivningar med instrumentalpedagogernas målsättning och ambition inom improvisation?

Av de skolor som ingår i den strukturerade intervjuundersökningen så har Kulturskolan Stockholm mycket detaljerade och utförliga ämnesplaner. Resterande skolor har enbart korta beskrivningar av deras kursinnehåll där få detaljer ingår. Om dessa är att betrakta som kursplaner beskrivs något oklart. Samtliga respondenter utom en vid Kvantons musik betraktade deras ämnesplaner/kursbeskrivningar som kursplaner enligt enkäten. 14 av de 16 anser att deras undervisning stämmer överens med kursplanen. Musikskolan Immanuel anger endast "improvisation" under "Piano – Klaverinstitutet" (Musikskolan Immannuels hemsida 2010). Kvantons musik saknar samtliga av begreppen i sina kursplaner. Kulturskolan Stockholm avviker därmed från de privata musikskolorna i det avseendet och därmed kan de respondenternas målsättningar och ambitioner jämföras med kursplanernas. Gemensamt för de privata musikskolorna är att instrumentalpedagogerna i och med de ospecifika kursplanerna har stora möjligheter att forma kurserna. Något som Frostenson (2003) även pekar på att Kulturskolan Stockholm har. Innehållet i undervisningen skiljer sig dessutom åt mellan de olika instrumenten i dessa ämnesbeskrivningar enligt henne, vilket även denna studie pekar på. Likheterna mellan skolorna är att samtliga respondenter inom samma skola har olika ambitioner och målsättningar vad gäller improvisation och låtskrivande. Även svaren instrumentgrupperna emellan skiljer sig åt. Detta gäller både skolorna med och utan kursplaner där dessa moment anges. För Kulturskolan Stockholm ser jämförelsen mellan ämnesplaner och enkätsvaren ut som följer:

2 av 3 pianopedagoger använder sig av improvisation vilket även finns med i deras ämnesbeskrivningar. 1 av 3 använder sig av låtskrivande. Detta beskrivs inte i ämnesplanen men "Sätta eget komp till given melodi" och "Övningar med inslag av eget skapande" anges. Där avviker alltså ambitionen och det uppskattade genomförandet mot ämnesbeskrivningen tydligt hos en av dem, men om låtskrivande kan kopplas samman med eget skapande är givetvis inte helt självklart. 1 av 1 sångpedagog använder sig av improvisation men inget låtskrivande. I ämnesplanen för sång benämns inte låtskrivande men däremot "Övningar med inslag av eget skapande" som för piano. Den gitarrpedagog som medverkar använder sig enbart av improvisation även om denne har en ambition om låtskrivande. I den matchande kursplanen anges "Eget skapande med begränsat toninnehåll" och "egna kompositioner" (vilket ligger under avancerad nivå och därför svår att sammanföra med tanke på att undersökningen enbart berör åldrarna 5-13år). Båda stråkpedagogerna anger att de har med improvisation men ingen anger låtskrivande även om båda har den ambitionen. I ämnesplanerna för stråk står det däremot tydligt att dem bland annat ska "Skapa egna melodier med större tonomfång" (Kulturskolan Stockholms hemsida 2010). Saxofonpedagogen anger varken under ambition eller under genomförande

att denne använder improvisation och låtskrivande i sin undervisning. Detta trots att ämnesplanen för saxofon är tydligast, "Göra egna låtar, skriva ner dem". Flöjtpedagogen och trombonpedagogen anger att dem använder sig av bådaddera. I ämnesplanen för trombon står det bland annat "Hitta på en egen enkel låt" och för flöjt står det "Övningar med inslag av eget skapande".

Det som svarar på detta kan vara pedagogernas långsiktiga mål med sin undervisning som särskiljer sig från ämnesplanerna. De anger på denna fråga egna mål och svaren skiljer sig brett. Ingen nämner ämnesplanerna. De långsiktiga målen handlar för respondenterna om allt från att eleverna ska bli "pianister" till att bli självständiga i sitt musicerande, till glädje. Under långsiktiga mål benämns aldrig elevens vilja men man kan inte utesluta att dem ändå anser det viktigt även här. I Frostensons (2003) rapport diskuteras det utrymme som skapas för lärarens avgöranden av metoder etc. Hon menar att undervisningen präglas normer och värderingar som dem har, och även eleven i olika grad. Hon menar vidare på att avgörandet bygger på lärarens utbildning. Olsson (1993) visar istället på att lärare undervisar som de själva har blivit undervisade. Detta svarar mot att respondenternas svar inte generellt är påverkade av vilken skola de arbetar på eller skolans ämnesplaner/kursbeskrivningar. Ingen respondent lyfter fram mål som något hinder trots att vissa kursplaner inte har med momenten vilket skulle kunna motivera deras undervisning hos dem som saknar momenten. Där nämns som sagt andra faktorer så som tid.

Kanske är Frostensons (2003) tanke om att kulturskolan är en plats för undervisning kopplat till instruktion rimlig om man tittar närmre på lektionstiderna (se *kapitel 3.2.4*). Hon menar på att "gehörsinläring, improvisation och eget låtmateriel" generellt förknippas med "källar- och garagebanden" och "svenska musikundret" (Frostenson 2003). Denna tanke är rimlig om det inte vore för flera av kulturskolans ämnesplaner som visar på att momenten även ska ges utrymme här med. Återigen bekräftas det påstådda behovet av pedagogiska diskussioner (Frostenson 2003, Becker-Gruvstedt 2008). Med tanke på de valda breda begrepp som ingår i majoriteten av ämnesplanerna är även Ullströms (1994) uppmuntrande till diskussion kring *den kreativa processen, produkten* och begreppsdefinitioner även befogad här.

6.4 Hur relevant anser instrumentalpedagogerna att improvisation och låtskrivande är i undervisningen?

Hela 13 av 16 stycken anser att improvisation är relevant i undervisningen, något färre anser samma sak om låtskrivande. Alla utom två anser att momenten påverkar elevernas långsiktiga musikalitet positivt. Respondenterna anger bland annat att "*Man får ett friare förhållningssätt till instrumentet och större förståelse för musikens uppbyggnad*", "*Det skapar självständighet*" och "*Det gör dem kreativa och självständiga*". Flera av svaren liknar de många positiva egenskaper som lyfts fram i litteraturen. En studie visar på att man genom improvisation utvecklar en "enorm frihetskänsla med instrumentet och med sin egen uttrycksfullhet" (Chase 1985 s.67). Schenck (2000) talar om en "jag-kan-känsla" som uppstår när man låter "eleverna skapa sin egen musik" (Schenck 2000 s.67). Samtliga instrumentalpedagoger anser även att improvisation är ett viktigt verktyg när det gäller att utveckla

gehöret, de flesta anser även att det är det för utvecklingen av musikaliska och instrumentala färdigheter samt för teoretiska kunskaper (se *figur 6*). I motsats till detta nämns i litteraturen även frågan om *eget skapande* möter de förväntningar som livet utanför musikskolan förväntar sig, men denna studie har inte funnit några fler sådana diskussioner (Hertzman 1996).

7. Diskussion

Med hjälp av den genomförda litteraturstudien har en tydligare bild av hur begreppet *eget skapande* används visat sig. Genom enkätsvaren och med stöd av tidigare forskning har även en tydligare bild av pedagogers målsättning och ambition gällande improvisation och låtskrivande i undervisningen framkommit. Under arbetets gång framkom däremot en rad ytterligare frågor som hade varit intressanta att få besvarade och kan här ses som uppslag för vidare forskning.

7.1 Låtskrivande

Många av pedagogerna i den strukturerade intervjuundersökningen visar att de vill använda låtskrivning i sin undervisning men gör det inte. Bland de faktorer som enkäten tagit upp menar pedagogerna på att avsaknad av tid, metodik och material är de främsta skälen till detta. När det gäller tid är det ofta en fråga om prioritering. Vissa av pedagogerna som ansåg att det inte fanns tid lyckades ändå få med momenten. Schenck (2000) menar till exempel i sin metodikbok på att övervägande delen av tiden skulle kunna gå till improvisation. Pedagogerna har troligtvis en tanke med sina prioriteringar, ett mål som de baserar på egna idéer eller skolans och kursens. En fråga som dyker upp är hur skolorna möter lärarnas idéer gentemot skolans egna? Är det genom att skriva ämnesplaner med breda och odefinierade begrepp, eller hur ser detta möte ut? Om tanken är den angivna så som många i studien pekar på så ser det mest ut att resultera i en undervisning som avgörs av pedagogen. På frågan om metodik så landar funderingarna på hur musikpedagogutbildningarna ser ut. Att skapa metodik hör på sätt och vis in i den planeringstid pedagogerna har. Kan det vara så att tid och metodik hör samman och att respondenterna med tid även syftar till tidsbrist för att skapa metodik. Många pedagoger tar troligtvis avstamp i färdigskrivet material i sin undervisning, något som uppenbarligen är svårt att göra med dessa moment där material uppenbarligen brister. Detta leder till att arbetet med att skapa metodik eventuellt blir större. Genom pedagogiska möten bland personalen på musik- och kulturskolorna skulle metodik och materialfrågan säkerligen kunna lösas enklare. Dessutom skulle de diskussioner som idag saknas kring produkten och processen ges utrymme (Ullström 1994, Frostenson 2003, Becker-Gruvstedt 2008).

7.2 Improvisation

Många av pedagogerna i den strukturerade intervjuundersökningen angav även ett stort intresse för improvisation, och fler använde även momentet. Däremot angav vissa av dem genre som skäl till dess låga inflytande i deras undervisning. Den tidigare forskningen i studien visar på en annan bild av improvisation än pedagogernas. Idén om att genom fortbildning förankra forskning hos pedagogerna ges därmed stöd i denna studie (Frostenson 2003, Becker-Gruvstedt 2008).

7.3 Eget skapande

Studien uppvisar att verksamhetsplaner inte alltid motsvarar den konkreta undervisningen. Den svarar även på varför. Utan att specificera idéerna blir de i konkret handling eventuellt något annat. Studien uppvisar även att ämnesplanerna inte når den konkreta undervisningen heller vilket tyder på att kedjan på flera nivåer bryts. Ämnesplanernas innehåll visar också på ett i många fall opreciserat mål vilket förklarar den brutna länken. Vad händer om beskrivningarna blir tydligare, om momenten klargörs och formas som i den ordinarie skolan där en viss tid avsätts för bild, musik etc. Försvinner intresset hos pedagogerna eller känner de sig trygga med ett tydligt uppdrag? Den största risken med konkreta mål blir barnens minskade utrymme till åsiktsutrymme. Kulturskolan Stockholms mål är bland annat att eleverna ska få vara medbestämmande. Detta borde vara det viktigaste, något som flera studier inklusive denna visar ibland brister. Musik- och kulturskolorna skulle då kunna vara en plats för både barn som vill bli tekniskt duktiga på ett instrument och barn som vill skriva låtar med instrumentet som verktyg. I en situation där eleven styr måste alla pedagoger presentera olika typer av moment, möjligheter och olika undervisningsformer, annars riskerar man att hamna i ett så kallat moment 22. Eleven får svårt att veta vad den har att välja på. Kanske är lagom bäst. Kanske kan en ämnesplan ge konkreta uppslag till en bred undervisning som innefattar många intressen och ur den kan läraren tillsammans med eleven prova sig fram. Kanske kan de instrument som tappar i popularitet idag få nytt liv om barnen får bestämma villkoren. Många instrument har en lång historia, finns det något som motiverar att just vissa delar av denna ska delges eleverna? Kanske pedagogens begränsade kunskap. En bred pedagog krävs för att kunna leva upp till de ovan givna idéerna.

7.4 Vidare forskning

När det gäller den strukturerade intervjuundersökningen hade det exempelvis varit intressant att få veta om respondenterna anser att deras arbetsplats hade kunna bidra på något konkret vis för att improvisation och låtskrivande ska kunna utgöra mer plats i undervisningen. Att genomföra observationsstudier över ämnet för en jämförelse med denna studies resultat hade också varit givande. Vidare kunde intervjuer med rektorer/kursansvariga på musikhögskolorna samt på kultur-/musikskolorna bidra till ytterligare perspektiv i frågorna. Det hade även varit intressant att avgränsa studien till en viss genre för att tydligare se den genreskillnad som pedagogerna pekar på inom improvisation. En djupare granskning av de material som går att få tag på inom området hade även varit intressant som jämförelse. En viktig fråga som vore givande att få svar på är om momenten introducerats för de respondenter vars elever inte är intresserade. En introduktion av ämnena kanske väcker intresse. Vidare hade en mer ingående undersökning om hur respondenterna tolkar begreppen improvisation och låtskrivande varit givande.

Vad gäller litteraturstudien hade de diskussioner om kreativitet och eget skapande som både denna studie och Ullströms (1994) saknade varit intressanta att skapa utrymme för i form av enskilda intervjuer och gruppintervjuer.

8. Referenslista

- Becker-Gruvstedt, M (2008) "Kulturskolan kräver rätt utbildade lärare" i *Fotnoten* #6/08.
- Bengtsson, I. (1976) "Improvisation" i *Sohlmans musiklexikon* 3. (2:a uppl.) Stockholm: Sohlmans förlag.
- Bengtsson, I. (1976) "Tolkning" i *Sohlmans musiklexikon* 5. (2:a uppl.) Stockholm: Sohlmans förlag.
- Bergström, M. (1990) *Hjärnans resurser – en bok om idéernas ursprung*. Jönköping: Seminarium Förlag.
- Bouij, C. (1989) "Musik, sociokulturella betingelser och musikundervisning" i *Svensk tidskrift för musikforskning*, s.43-76.
- Chase, M.P. 1985 (1974): *Just Being at the Piano*. Berkley, Ca., Creative Arts Book Company.
- Dahlstedt, S. (1976) "Improvisation" i *Sohlmans musiklexikon* 3. (2:a uppl.) Stockholm: Sohlmans förlag.
- Edin, M. (2008) *Pianoimprovisation enligt Czerny och Liszt: 1800-talets preludierings- och pianoimprovisationspraxis i analys och exempel*. (Uppsatsarbete på D-nivå) Örebro: Örebro universitet.
- Eppstein, H. (1977) "Komposition" i *Sohlmans musiklexikon* 4. (2:a uppl.) Stockholm: Sohlmans förlag.
- Frostenson, C. (2003) *Lust och glädje? Hur uppfattar och värderar eleverna Kulturskolans undervisning?* Stockholm: Stockholms kulturförvaltning.
- Frostenson, C. (2010) muntl. Telefonsamtal 03.11.2010.
- Glovers, J. (2000) *"Children Composing 4-14"*. London: Routledge Falmer
- Griffiths, P. (1976) "Improvisation" i *Sohlmans musiklexikon* 3. (2:a uppl.) Stockholm: Sohlmans förlag.
- Guildford, J.P. (1950) "Creativity" i *American Psychologist* 5, s.444-454.
- Gunnarsdóttir, H. (1991) *Allt som får ungarnas ögon att stråla: kreativitet i musikundervisningen i grundskolan*. Göteborgs universitet. Musikvetenskapliga institutionen.
- Harris, R & Hawksley, E. (1989) *Composition in the Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hedlund, S (1998) *Improvisation och nervositet*. Luleå: Luleå tekniska universitet

- Hertzman, T. (1996) *Med örat i musiken, En studie om musikalisk utveckling genom gruppimprovisation*. (Uppsatsarbete på C-nivå). Högskolan i Luleå.
- Kjellberg, E. (1976) "Improvisation" i *Sohlmans musiklexikon* 3. (2:a uppl.) Stockholm: Sohlmans förlag.
- Klein, G. (1990) *Om kreativitet och Flow*. (2:a uppl.) Brombergs Bokförlag.
- Kulturskolan Stockholms hemsida (01.12.2010)
www.stockholm.se/kulturskolan
- Koch, F. (1974) "A new look at today's music" i *Article in a periodical*.
- Lawrence, I. (1978) *Composers and the Nature of Music Education*. London: London Scolar Press.
- Loane, B. (1984) "Thinking about Children's Composition" i *British Journal of Music Education* 1984 1:3, s.205-131.
- Maegaard, J. (1977) "Kompositionslära" i *Sohlmans musiklexikon* 4. (2:a uppl.) Stockholm: Sohlmans förlag.
- Moberg, C-A & Ramsten, M. (1977) "Kompositionslära" i *Sohlmans musiklexikon* 4. (2:a uppl.) Stockholm: Sohlmans förlag.
- Munthe, C. (1992) "Vad är fri improvisation?" i *Nutida musik* 2/92.
- Musikskolan Immanuel (01.12.2010)
www.svenska.immanuel.se/musik/musikskolan
- Musikskolan Kvantons musik (01.12.2010) www.kvanton.com
- Nielsen, F. V. (2006) *Almen musikdidaktikk*. (3:e uppl.) Köpenhamn: Akademisk forlag.
- Nilsson, S. (2005) *En berättelse om förändring*. Stockholm: Kulturförvaltningen.
- Olsson, B. (1993) *SÄMUS en utbildning i kulturpolitikens tjänst? En studie om en musikutbildning på 1970-talet*. Diss. Göteborg: Göteborgs universitet, Musikvetenskapliga institutionen.
- Paynter, J, Aston, P. (1970) *Sounds and Silence*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Reimers, Lennart. (1977) *Kreativ musikundervisning*. Stockholm: Edition Reimers.
- Reimers, Lennart. (1993) *Är barn uppfinnare? Anteckningar om musikalisk kreativitet och arketypologi och om några "förlorade" källor*. Stockholm: Musikhögskolan i Stockholm, Centrum för musikpedagogisk forskning.

- Rostwall, A.-L. & West, T. (2001) *Interaktion och kunskapsutveckling. En studie av frivillig musikundervisning* (Skrifter från Centrum för musikpedagogisk forskning). Diss. Stockholm: KMH Förlaget
- Schenck, R. (2000) *Spelrum – en metodikbok för sång- och instrumentalpedagoger*. Göteborg: Bo Ejeby Förlag.
- Skog, I. (1976) "Improvisation" i *Sohlmans musiklexikon* 3. (2:a uppl.) Stockholm: Sohlmans förlag.
- Smith, G. (1993) "Kreativitet" i *Nationalencyklopedin* band 11. Höganäs: Bra böcker.
- Stims hemsida (20.12.2010)
www.stim.se/sv/OM-STIM/Sa-gar-det-till/,
<http://stim.se/sv/MUSIKSKAPARE/>,
<http://stim.se/sv/MUSIKSKAPARE/Ga-med-i-Stim/>
- Strandberg, T. (2007) *Varde ljud! Om skapande i skolans musikundervisning efter 1945* Diss. Umeå: Umeå universitet, Institutionen för estetiska ämnen i lärarutbildningen, Fakultetsnämnden för lärarutbildning.
- Sundin, B. (1988) *Musiken i människan*. Stockholm: Natur och kultur.
- Sundin, B. (1995) *Barns musikaliska utveckling*. Stockholm: Liber Utbildning.
- Sundin, B. (1998) *Children composing*. Malmö: Musikhögskolan i Malmö
- Sundström, J. (1996) *Improvisation*. Piteå: Musikhögskolan i Piteå.
- Trost, J. (2001) *Enkätboken*. Lund: Studentlitteratur
- Ullström, J. (1994) *Musik och kreativitet. Om kreativitet och dess gestaltande inom och utveckling genom musik och undervisning*. (Uppsatsarbete på C-nivå). Örebro: Skolledarhögskolan
- Winther Jorgensen, M & Phillips, L (2010) *Diskursanalys som teori och metod*. (13:e uppl.) Lund: Studentlitteratur
- Zimmerman Nilsson, M-H. (2009) *Musiklärares val av undervisningsinnehåll – En studie om undervisning i ensemble och gehoers- och musiklära inom gymnasieskolan*. Diss. Göteborg: Göteborgs universitet, konstnärliga fakultetskansliet.

8.1 Andrahandsrefererad litteratur

- Abeles, H.F, Hoffer, C.R, Klotman, R.H. (1984) *Foundations of Music Education*. New York: Shirmer books. Hämtat ur Ullström (1994).
- Murray-Schafer, R. (1977). "Ett konstaterande om musikundervisning". Ingår i *Kreativ musikundervisning*. (se Reimers 1977)

9. Bilagor

9.1 Bilaga: Enkät

Enkät

1. Är du kvinna? ☐ Ja
☐ Nej
2. Hur gammal är du? ☐ 15-24 år
☐ 25-34 år
☐ 35-44 år
☐ 45-54 år
☐ 55-64 år
3. Vad har du för utbildning/utbildningar? ☐ Grundskola
☐ Gymnasiet
☐ Folkhögskola
☐ Högskola/Universitet: _____
☐ Annan _____
4. På vilken arbetsplats fick du denna enkät?
-
5. Hur länge har du arbetat som instrumentallärare? ☐ 1-3 år
☐ 4-6 år
☐ 7-10 år
☐ 11-15 år
☐ 16 år eller mer
6. Vilket instrument undervisar du i (om fler än ett, skriv det du undervisar mest i)?
-
7. Vilken ålder är det på dina elever? T.ex. 9-16
-

SAMTLIGA AV KOMMANDE FRÅGOR BERÖR DIN UNDERVISNING FÖR BARN UPP TILL 13 ÅR.

Kryssa för de alternativ du tycker stämmer bäst in på dig.

	Instämmer helt	Instämmer delvis	Vet ej	Instämmer inte	Instämmer inte alls
8. De flesta av mina elever är intresserade av:					
a) Improvisation	☐	☐	☐	☐	☐
b) Låtskrivande	☐	☐	☐	☐	☐
9. Jag är intresserad av:					
a) Improvisation	☐	☐	☐	☐	☐
b) Låtskrivande	☐	☐	☐	☐	☐

	Instämmer helt	Instämmer delvis	Vet ej	Instämmer inte	Instämmer inte alls
10. Jag är intresserad av att undervisa i:					
a) Improvisation	☐	☐	☐	☐	☐
b) Låtskrivande	☐	☐	☐	☐	☐
11. Jag har tillräckligt med metodik för att undervisa i:					
a) Improvisation	☐	☐	☐	☐	☐
b) Låtskrivande	☐	☐	☐	☐	☐
12. Jag vet hur jag lätt kan få tag i material om:					
a) Improvisation	☐	☐	☐	☐	☐
b) Låtskrivande	☐	☐	☐	☐	☐
13. Jag tycker det finns tillräckligt med undervisningsmaterial skrivet för:					
a) Improvisation	☐	☐	☐	☐	☐
b) Låtskrivande	☐	☐	☐	☐	☐
14. Improvisation är ett viktigt verktyg när det gäller att utveckla:					
a) Musikaliska färdigheter	☐	☐	☐	☐	☐
b) Instrumentala färdigheter	☐	☐	☐	☐	☐
c) Teoretiska kunskaper	☐	☐	☐	☐	☐
d) Gehöret	☐	☐	☐	☐	☐

Frågor om din planering av dina lektioner.

Svara med siffror

15. Ungefär hur många procent av:

	a): <u>uppvärmningen</u> har du som <i>ambition</i> att ägna åt:	b) <u>övningarna</u> har du som <i>ambition</i> att ägna åt:	c) <u>spelet</u> har du som <i>ambition</i> att ägna åt:
Gehörsspel	____%	____%	____%
Notspel	____%	____%	____%
Teknik	____%	____%	____%
Spel av befintlig musik	____%	____%	____%
/ Interpretation	____%	____%	____%
Improvisation	____%	____%	____%
Låtskrivande	____%	____%	____%
Musiklyssnande	____%	____%	____%
Teori	____%	____%	____%
Annat	____%	____%	____%

Kryssa för de alternativ du tycker stämmer bäst

	Inget	Lite	Vet ej	Ganska Mycket	Mycket Mycket
16. Hur mycket påverkar följande faktorer mängden improvisation i din undervisning:					
c) Ålder?	☐	☐	☐	☐	☐
d) Kunskapsnivå?	☐	☐	☐	☐	☐
e) Elevers vilja/förväntningar?	☐	☐	☐	☐	☐
f) Elevers föräldrars åsikter?	☐	☐	☐	☐	☐
g) Den genre ni för stunden spelar i?	☐	☐	☐	☐	☐
h) Instrumentets tekniska svårigheter?	☐	☐	☐	☐	☐
17. Hur mycket påverkar följande faktorer mängden låtskrivande i din undervisning:					
a) Ålder?	☐	☐	☐	☐	☐
b) Kunskapsnivå?	☐	☐	☐	☐	☐
c) Elevers vilja/förväntningar?	☐	☐	☐	☐	☐
d) Elevers föräldrars åsikter?	☐	☐	☐	☐	☐
e) Den genre ni för stunden spelar i?	☐	☐	☐	☐	☐
f) Instrumentets tekniska svårigheter?	☐	☐	☐	☐	☐
18. Räcker undervisningstiden till för:	JA	Vet ej	NEJ		
a) Improvisation	☐	☐	☐		
b) Låtskrivande	☐	☐	☐		

Svara med text

19. Om du anser att genre påverkar din undervisning vad gäller improvisation och låtskrivande, förklara hur:

Frågor om ditt genomförande av dina lektioner.

Svara med siffror

20. Ungefär hur många procent av:

- a) uppvärmningen består av: b) övningarna består av: c) spelet består av:

Gehörsspel	_____ %	_____ %	_____ %
Notspel	_____ %	_____ %	_____ %
Teknik	_____ %	_____ %	_____ %
Spel av befintlig musik	_____ %	_____ %	_____ %
/Interpretation	_____ %	_____ %	_____ %
Improvisation	_____ %	_____ %	_____ %
Låtskrivande	_____ %	_____ %	_____ %
Musiklyssnande	_____ %	_____ %	_____ %
Teori	_____ %	_____ %	_____ %
Ämnesorientering	_____ %	_____ %	_____ %
Annat	_____ %	_____ %	_____ %

Kryssa för de alternativ du tycker stämmer bäst

	JA	Vet ej	NEJ
21. Har någon av skolorna du jobbar på en kursplan för instrumentalundervisningen?	☐	☐	☐
22. Anser du att din undervisning stämmer överens med den ?	☐	☐	☐

Svara skriftligt

23. Upplever du att momenten improvisation och låtskrivande har förändrats i din undervisning med åren? I så fall hur?

24. Skiljer sig din undervisning i dessa två moment från den du själv fick? I så fall hur?

Frågor om de mål och resultat du vill uppnå med dina lektioner.

Svara med text

25. Anser du att improvisation och låtskrivande är relevant i undervisningen? Varför i så fall?

26. Vilken roll anser du att improvisation och låtskrivande har för elevens musicerande på lång sikt?

27. Vilka problem/möjligheter medför momenten improvisation och låtskrivande din undervisning?

28. Vilka är dina långsiktiga mål vad gäller dina elevers musikaliska utveckling?

29. Vad ser du som din uppgift när det gäller barnets fortsatta musicerande efter musikskoletiden?

30. Vilka ytterligare faktorer än de som nämnts i enkäten styr fördelningen av ditt lektionsinnehåll?

31. Har du ytterligare synpunkter på denna undersökning och dess frågor så skriv dem gärna här:

STORT TACK FÖR DIN MEDVERKAN!

9.2 Bilaga: Missivbrev

Hej!

Jag ägnar mig just nu åt att skriva en uppsats som ingår i min utbildning på SMI, Stockholms Musikpedagogiska Institut, och jag skulle behöva din hjälp genom att svara på denna enkät som jag bifogat.

Enkäten och själva uppsatsen går ut på att undersöka instrumentalundervisningen i den privata och kommunala musik-/kulturskolan genom att jämföra pedagogernas lektionsinnehåll. Du kommer att vara anonym.

Om du har några funderingar går det bra att maila eller ringa mig på:
pernilla_larsson@hotmail.com
070-2518969

Jag är tacksam om enkäten lämnas in före **den 4/2 2011**.

Tack på förhand!

Vänligen Pernilla Larsson

9.3 Bilaga: E-mail till rektor vid Kulturskolan Stockholm

Hej!

Här kommer lite mer information om min uppsats och de enkäter jag önskar få svar på. Jag har postat enkäterna enligt överrenskommelse och till varje enkät finns ett bifogat missivbrev med kort information om anledningen till enkätutskicket.

Uppsatsen jag skriver ingår i min utbildning: MP (Musikpedagog) på SMI (Stockholms Musikpedagogiska Institut). Enkäten och själva uppsatsen går ut på att undersöka instrumentalundervisningen i den privata och kommunala musik- / kulturskolan i Stockholms stad genom att jämföra pedagogernas lektionsinnehåll. Betoning kommer att ligga på improvisation och låtskrivande.

Alla som medverkar kommer att vara anonyma. Eftersom en enkät lätt kan glömmas bort önskar jag att de som tackar ja till medverkan svarar på enkäten i **samband med utdelning**, alternativt med kort varsel så att den är dig till handa redan **fredagen den 4/2**. Tror du något av dessa alternativ kan fungera?

Jag önskar att enkäterna delas ut till lärare inom följande instrument:

3 cello
3 fiol
3 saxofon
3 tvärflöjt
3 blockflöjt
3 trumpet
3 tuba
3 slagverk
3 sång

2 elgitarr
2 gitarr
2 keyboard
2 piano
2 elbas
2 kontrabas

Sammanlagt = 39st lärare

Om du har några funderingar går det bra att maila eller ringa mig på:
pernilla.larsson@hotmail.com
070-2518969

Tack på förhand!
Vänligen/ Pernilla Larsson

9.4 Bilaga: Kulturskolan Stockholms kursplaner

Kursplan – Bleckblås ■ TRUMPET ■ TROMBON ■ VALTHORN ■ TUBA

KUNSKAPSOMRÅDEN	Grundläggande kunskaper	Fördjupade kunskaper	Avancerade kunskaper
HANTVERK OCH TEKNIK	Instrumentkännedom och vård Andningsövningar Spelposition – hur du håller instrumentet Tonstart Övningsrutiner	Tonbildning/klang Styrketräning för läppar och magmuskler Transponering	Teknikövningar Utlåst register Dubbel- och trioltunga
UTTRYCK & INTERPRETATION	Dur och moll Starkt och svagt Rytm och puls Tempo	Förstå och tillämpa vanliga musikaliska begrepp t.ex. staccato, legato, crescendo, diminuendo, accelerando, ritardando etc Skilja på olika genrer, t.ex. swing, beat, klassiskt mm.	Kunna reflektera över materialet Tolka olika musikstilar och genrer
IMPROVISATION & EGET SKAPANDE	Improvisation på begränsat antal toner Hitta på en egen enkel lät	Kunskap om tonarter Improvisera på en skala/kyrkotonart Snycka ut en melodi	Improvisation över ackordföljd Plika låtar Arrangera/komponera eget material
KOMMUNIKATION & INTERAKTION	Lyssna och ta instruktioner Ge och ta plats i grupp Häröövningar Samarbetsövningar	Leda samspel Räkna in och slå av Påverka undervisningens inriktning t.ex. genom genreval	Planera projekt tillsammans med lärare och andra elever Samarbete med andra konstarter t.ex. teater
PRESENTATION & FRAMTRÄDANDE	Spela inför de övriga i grupper Öva scenframträdande under lektionstid Öppen lektion för besökare t.ex. föräldrar Konsert för föräldrar	Öva på att presentera sitt framträdande Spela inför publik	Ta eget ansvar för framträdande Offentliga framträdanden
ÄMNESORIENTERING & TEORI	Instrumentkunskap Notläsning och gehörsspel	Tonarter och taktarter Allmän musiklära Instrumentspecifika ord och begrepp	Musikhistoria Repertoar och genrekännedom Ackordanalys Kunskap om andra instrument inom bleckblåsfamiljen
ENSEMBLE & SAMSPEL	Samspel/gruppspel under lektionen Obs! I en del områden förekommer undervisning i orkesterform redan från början	Möjlighet att spela i större grupper och ensembler med blandade instrument	Möjlighet att spela i ensembler och orkestrar i olika genrer Spela kammarmusik

Kursplan – Träblås ■ FAGOTT ■ KLARINETT ■ OBOE ■ SAXOFON

KUNSKAPSOMRÅDEN	Grundläggande kunskaper	Fördjupade kunskaper	Avancerade kunskaper
HANTVERK OCH TEKNIK	Instrumentkännedom och vård Ihopsättning och isärtagning av instrumentet Namn på instrumentets delar Torka ur instrumentet Förvaring Pensla bort damm Stämning av instrumentet Rörblads- och munstyckshygien Tonbildning Stöd och andning Embouchure (munställning och kontroll av läpparnas muskulatur) Klang Artikulation Ansätser och tungans funktion Övningsrutiner Regelbundenhet: Hellre ofta än länge! Ergonomi/koordination Hållning vid sittande och stående Anpassa stol och notställ Handställning Synkronisera tunga och fingrar	Transponering på gehör av given melodi Skalar, ackord och rytmövningar Motorik Intonation	Rörlilverkning (dubbelt rörblad) Erfarenhet av hela instrumentfamiljen
UTTRYCK & INTERPRETATION	Dur och moll Starkt och svagt (dynamik) Rytm och puls Tempo	Skildra känslouttryck Stilkännedom Tempoväxling Artikulation/fraser Taktarternas funktion och tolkning	Egen stil och känsla Tolka olika musikstilar/genrer
IMPROVISATION & EGET SKAPANDE	Improvisation Gehörsspel och gehörövningar Övningar med inslag av eget skapande	Göra egna låtar, skriva ner dem	Arrangering och harmonisering Göra enkla stämmor
www.kulturskolan.stockholm.se  KULTURSKOLAN STOCKHOLM			
KOMMUNIKATION & INTERAKTION	Ge och ta plats Lyssna och ta instruktioner Häröövningar Samarbetsövningar Möjlighet att påverka undervisningens inriktning	Leda samspel Samarbete med andra instrumentgrupper Samarbete med andra kulturämnen	Tillsammans planera och genomföra projekt Samarbete med andra konstarter
PRESENTATION & FRAMTRÄDANDE	Öppen lektion Spela inför de övriga i gruppen Framträda i mindre sammanhang Öva scenframträdande: enkel presentation	Spela för publik Öva på att presentera sitt framträdande	Ta eget ansvar för framträdanden Öva på utförigare presentationer
ÄMNESORIENTERING & TEORI	Instrumentkunskap Notläsning Tonarter och taktarter	Allmän musiklära Ackordanalys/funktionsanalys/ackordkännedom Transponering av noter Ämnesspecifika ord och begrepp	Musikhistoria Repertoar och genrekännedom Instrumentets bakgrund och historik
ENSEMBLE & SAMSPEL	Starta och sluta samtidigt. Anpassa tonernas längd. Enklare artikulation. Träna att höra när det är rent/falskt	Sätta igång/slå av ensemblen med instrumentet Ge musikaliska impulser Intonation med fokus på tonernas funktion i olika ackord	Erfarenhet av kammarmusik och stor orkester Kunna intonera rent och tempererat Leda en ensemble från sin plats i ensemblen Förstå musikaliska helheter

Kursplan – Blockflöjt

KUNSKAPSOMRÅDEN	Grundläggande kunskaper	Fördjupade kunskaper	Avancerade kunskaper
HANTVERK OCH TEKNIK	Instrumentkännedom och vård Tonbildning Övningsrutiner Ergonomi/koordination	Transponering Skalor och rytmövningar Intonation	Använda andning och vibrato medvetet
UTTRYCK & INTERPRETATION	Dur och moll Starkt och svagt Rytm och puls	Skildra känslouttryck, modus Stilkännedom Tempovaxling Artikulation/frasering	Egen stil och känsla Tolka olika musikstilar/genrer Artikulation och vibrato som uttrycksmedel
IMPROVISATION & EGET SKAPANDE	Improvisation Gehörsspel och gehörsövningar Övningar med inslag av eget skapande	Ornamentik och utsmyckning av melodier	Instrumentering, diminer och harmonisk analys
KOMMUNIKATION & INTERAKTION	Ge och ta plats Lyssna och ta instruktioner Härmsövningar Samarbetsövningar Påverka undervisningens inriktning	Leda samspel Samarbete med andra kulturämnen Ökat elevinflytande	Tillsammans planera och genomföra projekt Samarbete med andra konstarter
PRESENTATION & FRAMTRÄDANDE	Öppen lektion Spela inför de övriga i gruppen Framträda i mindre sammanhang Ova scenframträdande	Spela inför publik Ova på att presentera sitt framträdande	Ta eget ansvar för framträdande Möjlighet att delta i större konserter och evenemang
ÄMNESORIENTERING & TEORI	Instrumentkunskap Notläsning Att känna till och prova på olika blockflöjts- storlekar Tonarter och taktarter	Allmän musikära Ämnesspecifika ord och begrepp Spela sopran-, alt- och tenorblockflöjt Spela med sopran och altgrepp Ackordanalys	Musikhistoria Funktionsanalys Repertoar och genrekännedom Kännedom om olika historiska instrument Spela basblockflöjt med baslav
ENSEMBLE & SAMSPEL	Samspel under lektionen	Möjlighet att i ensemble spela olika sorters blockflöjter; sopran-, alt-, tenor- och bas-blockflöjt	Fördjupning inom olika genrer, exempelvis musik från medeltid, renessans, barock och irländsk folkmusik.

Kursplan – Tvärflojt

KUNSKAPSOMRÅDEN	Grundläggande kunskaper	Fördjupade kunskaper	Avancerade kunskaper
HANTVERK OCH TEKNIK	Lära sig få ton i flöjten och en bra spelställning Lära sig sköta om flöjten Enkla skalövningar Spela enkla melodier i olika tonarter Övningsrutiner	Enklare intonationsövningar Andningsövningar Skalor och rytmövningar Drillar och förslag	Kännedom om olika typer av skalor Modern flöjtteknik Ornamentik Vibrato Dubbeltinga
UTTRYCK & INTERPRETATION	Dur och moll Starkt och svagt Rytm och puls	Skildra känslouttryck Stilkännedom Tempovaxling Artikulation/frasering	Utveckla egen stil och känsla Medvetet tolka olika musikstilar/genre
IMPROVISATION & EGET SKAPANDE	Improvisation Gehörsspel och gehörsövningar Övningar med inslag av eget skapande.	Lära sig fler skalor att improvisera över, exempelvis bluesskalan	Harmonik: sambandet mellan melodi och ackord
KOMMUNIKATION & INTERAKTION	Lära sig att ge och ta plats i en grupsituation Lyssna och ta instruktioner	Leda samspel Samarbete med andra kulturskolelärarna	Tillsammans planera och genomföra projekt Samarbete med andra konstarter
PRESENTATION & FRAMTRÄDANDE	Erbjuda föräldrar att närvara under en lektion Spela inför de övriga i gruppen Framträda i mindre sammanhang Ova scenframträdande	Spela inför publik Ova på att presentera sitt framträdande	Ta eget ansvar för framträdande
ÄMNESORIENTERING & TEORI	Instrumentkunskap Notläsning och notskrift Taktarter Tonarter	Allmän musikära Ämnesspecifika ord och begrepp	Musikhistoria Repertoar och genrekännedom
ENSEMBLE & SAMSPEL	Samspel under lektionen	Möjlighet att spela i ensembler/orkestrar i olika konstellationer	Möjlighet att spela i ensembler/orkestrar inom olika genrer.

Kursplan – Piano ■ Keyboard

KUNSKAPSOMRÅDEN	Grundläggande kunskaper	Fördjupade kunskaper	Avancerade kunskaper
HANTVERK OCH TEKNIK	Instrumentkännedom och vård Transponering /intonation Tonbildning Skalor och rytm Ackordspel Övningsrutiner Ergonomi/Koordination	Enklare ackompanjering Klangbalans mellan händerna Metronomanvändning	Klangbalans i samma hand Stämseparering Avancerade tekniska övningar
UTTRYCK & INTERPRETATION	Dur och moll Dynamik (Starkt och svagt) Rytm och puls Ljust och mörkt	Skildra känslouttryck Stilkännedom Tempo kännedom Artikulation/frasering	Utveckla egen stil och känsla Medvetet tolka olika musikstilar/genrer Stil- och epokkänsla
IMPROVISATION & EGET SKAPANDE	Improvisation Gehörsspel och gehörsövningar Ackordspel Övningar med inslag av eget skapande	Kompositioner Sätta eget komp till given melodi Ta ut ackord till låtar	Lyssna ut ackord från skivor Arrangering och harmonisering Möjlighet till inspelning och cd-dokumentation av sitt spel
KOMMUNIKATION & INTERAKTION	Lära sig att ge och ta plats i en grupsituation Lyssna och ta instruktioner Härmsövningar Samarbetsövningar Samarbete med andra instrument	Påverka undervisningens inriktning Leda samspel	Tillsammans planera och genomföra projekt Samarbeten med andra konstarter
PRESENTATION & FRAMTRÄDANDE	Erbjuda föräldrar att närvara under lektion Spela inför de övriga i gruppen Framträda i mindre sammanhang också i ensembleform Ova scenframträdande Utantillspel	Ova på att presentera sitt framträdande Lära sig att anpassa framträdandet till olika sammanhang	Ta eget ansvar för inlärning, framträdande Framträdanden utanför Kulturskolan i samförstånd med ansvarig pedagog Göra offentliga konsertbesök
ÄMNESORIENTERING & TEORI	Allmän musikära (notläsning, notvärden och pauser) Ämnesspecifika ord och begrepp Ackordanalys Tonarter och taktarter Bekanta sig med musikaliska förebilder	Funktionsanalys Instrumenthistoria	Musikhistoria Repertoar- och genrekännedom
ENSEMBLE & SAMSPEL	Samspel under lektionen	Möjlighet att spela i olika ensembleformer	Möjlighet att spela i större ensembler inom olika genrer

Kursplan – Gitarr ■ Elgitarr

KUNSKAPSOMRÅDEN	Grundläggande kunskaper	Fördjupade kunskaper	Avancerade kunskaper
HANTVERK OCH TEKNIK	Instrumentkännedom och vård Melodispel/ackordspel Övningsrutiner Ergonomi/koordination Gitarrteknik	Melodispel, skolor och ackord (barré, transponering, läggespel, arpeggio) Stämning Specifika tekniker för akustiskt gitarrspel eller elgitarrspel (tapping, tremolo, sweep m.m.)	Polyrytmiska övningar Alternativa stämningar av instrument Ackordomläggningar/voicings Ta ut låtar på gehör
UTTRYCK & INTERPRETATION	Dur och moll Rytm, puls och tempo Dynamiska förlopp	Fraserings och Tonbildning Stilkännedom (rock/pop, jazz klassiskt m.m.)	Utveckla egen stil och känsla Medvetet tolka olika musikstilar
IMPROVISATION & EGET SKAPANDE	Gehörspel och gehörsövningar Eget skapande med begränsat tonnehåll	Improvisation utifrån skolor Egna riff och licks	Egna kompositioner Improvisera inom olika musikstilar
KOMMUNIKATION & INTERAKTION	Ge och ta plats Lyssna och ta instruktioner Musikalisk kommunikation	Samarbeten med andra musikerna Möjlighet att påverka undervisningens inriktning	Tillsammans planera och genomföra olika projekt Samarbete med andra konstarter
PRESENTATION & FRAMTRÄDANDE	Erbjuda föräldrar att närvara under lektion Spela inför de övriga i gruppen Framträdande i mindre sammanhang i grupp Öva scenframträdande	Öva på att presentera sitt framträdande Framträdande i större sammanhang	Möjlighet att arrangera egna konserter
ÄMNESORIENTERING & TEORI	Instrumentkunskap/historia Allmän musiklära (dur och moll, taktarter m.m.) Notation (tabulatur eller noter) Ackordanalys	Ämnesspecifika ord och begrepp Uppmuntra och ge verktyg för eget lärande Repertoar och genrekännedom Planka låtar	Funktions- och steganalys Arrangering och harmonisering
ENSEMBLE & SAMSPEL	Samspel under lektionen	Möjlighet att spela i ensemble/grupp	Möjlighet att spela/leda grupper i olika genrer

Kursplan – Stråk ■ Fiol ■ ALT Fiol ■ CELLO ■ KONTRABAS

KUNSKAPSOMRÅDEN	Grundläggande kunskaper	Fördjupade kunskaper	Avancerade kunskaper
HANTVERK OCH TEKNIK	Lär känna och ta hand om ditt instrument Instrumenthållning och balans Knäppa på strängarna, spela med stråken Spel med vänsterhandens fingrar i enkla melodier Tonbildning Puls och rytm Skolor och rytmövningar Hur man övar hemma	Spela rent utan hjälpmedel (intonation) Olika sätt att spela med stråken (stråkarter) Läggespel Hålla koncentrationen i längre stycken Transponering, tonarter Tonbildning, vibrato Med lärarens hjälp stämma sitt instrument	Större tonomfång, läggespel över hela instrumentet Olika stråkarter Stämma sitt instrument självständigt
UTTRYCK & INTERPRETATION	Skapa olika ljud och klanger Uttrycka känslöstämningar med instrumentet Dur och moll Starkt och svagt (nyanser)	Kunna variera tempo Fraserings och artikulation Spelteknik i olika stilar och genrer	Medvetet välja olika uttryck Hitta egen stil och känsla Stilkännedom Dynamik
IMPROVISATION & EGET SKAPANDE	Hitta på musik i stunden Olika typer av härmlekar Hitta roliga ljud Rytmmiklar	Improvisation inom givna ramar Skapa egna melodier med större tonomfång	Möjlighet till improvisation över givna melodier i olika genrer Kunna notera egna melodier
KOMMUNIKATION & INTERAKTION	Härnövningar, fråga/svar Ge och ta plats Lyssna och ta instruktioner Samarbetsövningar, lyssna på varandra och samspela	Leda samspel Möjlighet till samarbete med andra kulturämnen Påverka undervisningens inriktning	Tillsammans med lärare eller andra elever planera och genomföra projekt
PRESENTATION & FRAMTRÄDANDE	Spela inför de övriga i gruppen Framträdande enskilt eller i grupp Öppen lektion Öva scenframträdande	Öva på att presentera sitt framträdande	Ta eget ansvar för framträdandet Möjlighet till soloframträdande
ÄMNESORIENTERING & TEORI	Instrumentkunskap/vård Notläsning och grundläggande musiktermer med anknytning till instrumentet Tonarter, taktarter, gehörsträning	Allmän musiklära som anknyter till instrumentet Möjlighet till kammarmusik och att spela med ackompanjator Samspel med andra instrumentgrupper	Repertoar- och genrekännedom med förankring i musikhistorien Skriva och spela stämmor
ENSEMBLE & SAMSPEL	Samspel under lektionen Ensemblespel med och utan noter	Möjlighet till regelbundet ensemble/orkesterspel Möjlighet till kammarmusik och att spela med ackompanjator Samspel med andra instrumentgrupper	Möjlighet att delta i symfoniorkester och/eller annan ensemble Spela tillsammans i olika genrer

Ämnesplan – Sång & Kör

KUNSKAPSOMRÅDEN	Grundläggande kunskaper	Fördjupade kunskaper	Avancerade kunskaper
HANTVERK OCH TEKNIK	Röst- och kroppskännedom Tonbildning Övningsrutiner Ergonomi/koordination Dur och moll Starkt och svagt Rytm och puls	Transponering Skolor, rytm- och tempoövningar Intonation	Utveckla röstens klängmöjligheter i alla register
UTTRYCK & INTERPRETATION	Fraserings Skildra känslouttryck Artikulation/fraserings Stilkännedom	Medvetenhet om olika sångtekniker för olika genrer	Egen stil och känsla Tolkning av olika musikstilar och genrer
IMPROVISATION & EGET SKAPANDE	Gehörsövningar Periodkänsla Musikaliska former Övningar med inslag av eget skapande	Förståelse av ackord och skolor Improvisation utifrån olika genrer	Arrangering och harmonisering utifrån eget skapande
KOMMUNIKATION & INTERAKTION	Ge och ta plats Lyssna och ta instruktioner Härnövningar Samarbetsövningar	Kunna möta andra genom musik Samarbete med andra ämnen i Kulturskolan	Medverka i projekt/konsertproduktion
PRESENTATION & FRAMTRÄDANDE	Sjunga/agera inför de övriga i gruppen Framträdande i mindre sammanhang Öppen lektion Mental förberedelse inför framträdande	Uppträdande inför publik i större sammanhang Presentationsteknik	Ta eget ansvar för framträdande och leda egna projekt Utveckla scenbärvaron Produktionsförberedelser (programblad, iordningställande av lokal m.m.)
ÄMNESORIENTERING & TEORI	Instrumentkunskap (rösten) Notläsning Tonarter och taktarter Grundläggande repertoar	Allmän musiklära/teori Ämnesspecifika ord och begrepp Ackordanalys Placera musiken i ett kulturellt och historiskt sammanhang Konsertbesök	Musikhistoria Fördjupad repertoar och genrekännedom
ENSEMBLE & SAMSPEL	Samarbetsövningar och lekar Sjunga tillsammans under lektionen	Möjlighet att medverka i större i ensembler/körer	Möjlighet att sjunga i ensembler, orkestrar inom olika genrer och sammanhang

9.5 Bilaga: Sammanfattning Kulturskolan Stockholms kursplaner

Sammanfattning av området *Improvisation & Eget skapande* i kursplanerna:

Bleckblås: Trumpet, Trombon, Valthorn, Tuba

Grundläggande kunskaper

Improvisation på begränsat antal toner
Hitta på en egen enkel låt

Fördjupade kunskaper

Kunskap om tonarter
Improvisera på en skala/kyrkotonart
Smycka ut en melodi

Avancerade kunskaper

Improvisera över ackordföljd
Planka låtar
Arrangera/komponera eget material

Träblås: Fagott, Klarinett, Oboe, Saxofon

Grundläggande kunskaper

Improvisation
Gehörsspel och gehörsövningar
Övningar med inslag av eget skapande

Fördjupade kunskaper

Göra egna låtar, skriva ner dem

Avancerade kunskaper

Arrangering och harmonisering
Göra enkla stämmor

Blockflöjt

Grundläggande kunskaper

Improvisation
Gehörsspel och gehörsövningar
Övningar med inslag av eget skapande

Fördjupade kunskaper

Ornamentik och utsmyckning av melodier

Avancerade kunskaper

Instrumentering, diminuering och
harmonisk analys

Tvärflöjt

Grundläggande kunskaper

Improvisation
Gehörsspel och gehörsövningar
Övningar med inslag av eget skapande

Fördjupade kunskaper

Lära sig fler skaltyper att improvisera över,
exempelvis bluesskalan

Avancerade kunskaper

Harmonik: sambandet mellan melodi
och ackord

Piano: Keyboard

Grundläggande kunskaper

Improvisation
Gehörsspel och gehörsövningar
Ackordspel
Övningar med inslag av eget skapande

Fördjupade kunskaper

Kompmodeller
Sätta eget komp till given melodi
Ta ut ackord till låtar

Avancerade kunskaper

Lyssna ut ackord från skivor
Arrangering och harmonisering
Möjlighet till inspelning och
cd-dokumentation av sitt spel

Stråk: Fiol, Altfiol, Cello, Kontrabas

Grundläggande kunskaper

Hitta på musik i stunden
Olika typer av härmlekar
Hitta roliga ljud
Rytmmiklekar

Fördjupade kunskaper

Improvisation inom givna ramar
Skapa egna melodier med större tonomfång

Avancerade kunskaper

Möjlighet till improvisation över givna melodier i olika genrer
Kunna notera egna melodier

GITARR: Elgitarr

Grundläggande kunskaper

Gehörsspel och gehörsövningar
Eget skapande med begränsat toninnehåll

Fördjupade kunskaper

Improvisation utifrån skalor
Egna riff och licks

Avancerade kunskaper

Egna kompositioner
Improvisera inom olika musikstilar
(Kulturskolan Stockholms hemsida)

Sång och kör:

Grundläggande kunskaper

Gehörsövningar
Periodkänsla
Musikaliska former
Övningar med inslag av eget skapande

Fördjupade kunskaper

Förståelse av ackord och skalor
Improvisation utifrån olika genrer

Avancerade kunskaper

Arrangering och harmonisering utifrån eget skapande

9.6 Bilaga: Musikskolan Immanuels kursbeskrivningar

Blockflöjt

Vill du ta lektioner i blockflöjt kan du välja mellan 30-minuters eller 45-minuters pass. Vi anpassar alltid undervisningen efter vilken nivå på kunskaper du har när du kommer till oss som elev.

Gitar

Drömmer du om att få vara med i ett band? Att kompa till en visa? Eller kanske vill du nå målet att kunna spela en vacker spansk gitarrtonsättning? Oavsett vad du vill med ditt gitarrspel är du välkommen att ta lektioner här hos oss!

Piano - Klavérinstitutet

Piano på Klavérinstitutet

Klaverinstitutet erbjuder en modern pianoundervisning på alla nivåer och har förnärvarande ca 80 elever. Institutet har täta kontakter med musikhögskolorna KMH och SMI, och tar ofta emot såväl studenter som redan verksamma lärare för auskultation. Konserter där alla elever framträder anordnas minst en gång per termin.

Nybörjarundervisning

Klavérinstitutet vill ta nya grepp om nybörjarundervisningen. Hörnstenar i konceptet är

- Utveckling av gehöret
- Gehörsspel
- Improvisation
- Transponering
- Teknikträning: handens uppbyggnad och utveckling, koordinationsträning
- Rytm- och pulsträning
- Notkunskap, teori

Sången är central i undervisningen: det är den naturliga utgångspunkten för såväl gehörsträning som gehörsinläring och gehörsspel. Nybörjarundervisningen sker i grupp.

Grundkurs

Vi erbjuder alla nybörjare en grundkurs som vill ge eleverna baskunskaper på pianots alla användningsområden. Efter avslutad grundkurs väljs ny linje, beroende på elevens intresse, motivation och arbetsförmåga samt institutets lärarresurser.

Antagning

Innan kursstart görs ett musikaliskt test bestående av sång, gehör, rytm och puls. Provet ger underlag för gruppindelning och studiegång.

Icke-nybörjare

Även elever som fått sin spelstart på annat håll är välkomna till Klavérinstitutet. Samråd kring den fortsatta studiegången sker mellan lärare och elev i ett första möte innan antagning, varvid eleven även får spela ur sin aktuella repertoar.

Sång

Alla röster är unika. Vi hjälper dig att få fram det bästa ur din. Under våra sånglektioner lär du dig teknik, som andning och att använda musklerna rätt. Du får också lära dig uttryck, tonsäkerhet och att sjunga olika musikstilar.

Trombon

Immanuelskyrkan har ett bra brassband, med många erfarna och duktiga musiker. Vill du lära dig spela trombon och kanske har målet att spela i Immanuel Brass - anmäl dig till musikskolan här i Immanuel. Undervisningen sker i grupp, och det betyder att du redan från start ingår i ett minibass.

Stråkundervisning: Violin/Viola/Cello

Vi startar nybörjargrupper från 5 årsålder. Lektionstiden är 30-45 min. beroende på gruppens storlek som kan variera mellan 3-5 st. Vi ser många fördelar med gruppundervisningen tex. musikglädjen tillsammans med spelkompisar, samspel, längre lektionstid samt att det har en positiv effekt på övningen hemma.

Vi utgår mycket från sången och undervisningen sker i början på gehör. Det ger en bra möjlighet att fokusera på instrumentet och ett mera avspänt musicerande.

Parallellt med gehörsundervisningen lär vi ut notkunskap. Eleverna lär sig tonnamn, notvärden, rytmer m.m.

Som förälder är man med på lektionerna under ett till ett par år och är aktiv genom att anteckna övningar och läxor och se till att dessa görs hemma i veckorna.

Att bjuda på sin musik är en viktig del i undervisningen! Varje termin har vi därför en stråkafton och terminsavslutningskonsert samt för de som spelat ett par år även soloafton, gudstjänst, musikcafé, samspel med andra instrumentgrupper m.m.

För de som läser noter har vi ensemble och orkesterspel på olika nivåer.

All stråkundervisning sker i samarbete med Norrmalmskyrkans Musikskola.

9.7 Bilaga: Kvantons musiks kursbeskrivningar

Elbas grundkurs

Gruppundervisning i elbas. 4-6 elever. Vi lär oss om basen och dess användningsområden, grundläggande teknik och harmonilära. Vi kompar rock och poplåtar, och lär oss klassiska basgångar. Deltagaren måste ha eget instrument. Förkunskaper krävs ej.

Gitarr grundkurs

Gruppundervisning i elgitarr. 4-6 elever. Vi lär oss om gitarren och dess användningsområden, grundläggande teknik och harmonilära. Vi spelar rock och poplåtar, och eleverna får till stor del själva vara med och påverka vilka låtar som ska spelas. Deltagaren måste ha eget instrument. Förkunskaper krävs ej.

Piano/keyboard

Vi lär oss spela piano och keyboard, dess användningsområden, grundläggande teknik och harmonilära. Vi kompar rock och poplåtar med utgångspunkt från elevens egna önskemål om repertoar. Inga förkunskaper krävs.