Att lära genom improvisation

Till Hans!

Örebro Studies in Music Education 10
Örebro Studies in Educational Sciences
with an emphasis on Didactics 20

CHRISTINA LARSSON

Att lära genom improvisation
En didaktisk studie i grundskolans musikundervisning

Omslagsillustration: Caroline Färnström

© Christina Larsson, 2019

Titel: Att lära genom improvisation. En didaktisk studie i grundskolans musikundervisning.
Utgivare: Örebro University 2019
www.oru.se/publikationer

Tryck: Örebro universitet, Repro 11/2019

ISSN 1653-056X
ISSN 1404-9570
ISBN 978-91-7529-314-1

Abstract

Christina Larsson (2019): Att lära genom improvisation. En didaktisk studie i grundskolans musikundervisning.
English title: Learning through improvisation: A didactical study of general music education in compulsory schooling.
Örebro Studies in Music Education 10 and Örebro Studies in Educational Studies with an Emphasis on Didactics 20.

In the growing field of research on improvisation, it is argued that improvisation should be at the core of music education, and in many curricula improvisation is in fact emphasized. However, in general music education, as well as research, improvisation is still overlooked. There seem to be a discursive gap between 'everyday' and artistic perceptions of improvisation and the way it is perceived didactically. Improvisation is also a creative music activity form and as such it cannot have prescribed outcomes. Yet, the current goal- and result driven schooling system focuses on achieving prescribed knowledge requirements. This situation constitutes an educational paradox. Through a systematic literature review, interviews with teachers and a practice-based study, this thesis explores the conditions and the role of improvisation in general music education. The theoretical perspective is based on Dewey's pragmatist philosophy, and his concepts of aesthetic experience and transaction. Results show that improvisation is conceptualised in a continuum between structure and freedom and that teachers' didactical approaches to improvisation can be oriented towards the process, the subject or Bildung. However, teachers' perceptions of improvisation as related to jazz and blues sometimes present a hindrance. Combining a practical epistemology analysis with Dewey´s concept of the esthetic event (Dewey´s spelling) provides new insights into the process and content of aesthetic meaning-making. Improvising pupils who have an aesthetic experience can develop *expressivity, agency* and *responsivity* (EAR) as well as aspects of embodied, cognitive and ethical knowledge. The transactional perspective and 5 concepts developed here provide new insights in how to understand improvisation in education: as *ethically co-creative action, co-learning action, explorative action, a space for imagination and emotional engagement* and finally *a room for subject-ification*. This implies a negotiated role for the teacher as *co-player*. A practical aesthetic analysis (PESA) is suggested which emphasises the specific nature of the aesthetic experience.

Keywords: General Music Education, Improvisation, Transaction, Meaning-making, Aesthetic Experience

Christina Larsson, Musikhögskolan
Örebro University, SE-701 82 Örebro, Sweden.

Innehållsförteckning

AVHANDLINGENS ARTIKLAR 11

FÖRORD 13

1. INLEDNING 15
1.1 Dimensioner av utbildning 17
1.2 Om skapande 21
1.3 Utmaningar 23
1.4 Syften och forskningsfrågor 26
Fråga 1. 27
Fråga 2: 27
Fråga 3: 28
Fråga 4: 28
1.5 Avhandlingens disposition 28

2. TIDIGARE FORSKNING 30
2.1 Definitioner och framträdande drag i improvisation 32
2.1.1 Improvisation - komposition 38
2.1.2 Improvisation i några olika musikpraktiker 39
2.2 Olika perspektiv på improvisation, undervisning och lärande 40
2.2.1 Utvecklingspsykologiska perspektiv 43
2.2.2 Betydelsen av intention och engagemang 45
2.2.3 Betydelse av kontexten 46
2.2.4 Improvisera för att lära 47
2.2.5 Improvisation och lärande i högre utbildning 51
2.3 Improvisation som socio-musikalisk och politisk praktik 54
2.4 Sammanfattning 60

3. TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER 62
3.1 Pragmatism 63
3.2 Erfarande 64
3.3 Estetiskt erfarande 66
3.4 Ett transaktionellt perspektiv på meningsskapande 72
3.5 Ett transaktionellt perspektiv på improvisationsundervisning 75
3.6 Utbildningens funktioner 79
3.7 Musikdidaktik 83
3.7.1 Didaktiska grundbegrepp 83

3.7.2 Att omvandla kunskaper och erfarenheter till pedagogiskt innehåll 84
3.7.3 Frihet och/eller styrande ramar, fritt skapande eller färdigheter . 86
3.7.4 Musikaliskt meningsskapande 87
3.7.5 Sammanfattning av didaktikavsnittet 89
3.8 Något om estetik 89

4. FORSKNINGSDESIGN OCH METOD 92
4.1 Övergripande forskningsdesign 92
4.2 Klassrumsprojektets design 94
4.2.1. Positionering 95
4.2.2 Bias 96
4.2.3 Kvalitetsaspekter 97
4.3 Genomförande 98
4.4 Studierna 102
4.4.1 Studie 1 102
4.4.2 Studie 2 103
4.4.2.1 Urval och presentation av deltagare i studien 103
4.4.2.2 Intervjumetod och analys 105
4.4.3 Interventionerna 107
4.4.4 Klassrumsprojektets genomförande 108
4.4.5 Studie 3 110
4.4.6 Studie 4 112
4.5 Etiska överväganden 115

5. RESULTAT: SAMMANFATTNING AV DELSTUDIERNAS ARTIKLAR 118
5.1 Artikel I 118
5.2 Artikel II 121
5.3 Artikel III 122
5.4 Artikel IV 123
5.5 Sammanfattande kommentar 124

6: SYNTES: ETT TRANSAKTIONELLT PERSPEKTIV PÅ IMPROVISATION 126
6.1 Fri gruppimprovisation som etiskt samskapande handling 126
6.2 Fri gruppimprovisation som samlärande handling 127
6.3 Fri gruppimprovisation som undersökande handling i rörelse 129
6.4 Fri gruppimprovisation som spelrum för fantasi och emotionellt engagemang 131

6.5 Fri gruppimprovisation som rum för subjektsblivande 131
6.6 Implikationer: Läraren som samspelare 133

7. DISKUSSION 135
7.1 Metoddiskussion 135
7.2 Avhandlingens bidrag 138
7.2.1 Avhandlingens empiriska bidrag 138
7.2.2 Avhandlingens metodologiska bidrag 139
7.2.3 Avhandlingens teoretiska bidrag 141
7.2.4 Avhandlingens didaktiska bidrag 142
7.3 Subjektsblivande i skolan: potential eller omöjlighet 143
7.4 Estetiskt eller icke-estetiskt erfarande 145
7.5 Implikationer: En utvecklad lärarutbildning 146
7.6 Fortsatt forskning 147
7.7 Praktisk estetisk analys 148
7.8 Avslutande kommentar 149

ENGLISH SUMMARY 151
Introduction 151
The Articles 154
Synthesis and Discussion 160
Implications for the role of the teacher: teacher as co-player 162
Concluding remarks 162

REFERENSER 164
Bilaga 1: Informationsbrev till elev 189
Bilaga 2: Informationsbrev till vårdnadshavare 190
Bilaga 3: Samtyckesblankett 191
Bilaga 4: Utökat medgivande 192
Bilaga 5: Samtycke till videofilmning av workshops 193

Avhandlingens artiklar

Artikel I
Larsson, C. & Georgii-Hemming, E. (2019). Improvisation in general music education: a literature review. I *British Journal of Music Education 36*(1), s. 49–67.
© Cambridge University Press 2018 doi:10.1017/S026505171800013X
First published online 22 June 2018
https://www.cambridge.org/core/journals/british-journal-of-music-education/article/improvisation-in-general-music-education-a-literature-review/F6195690E2E6E2774CD31A5B611BF5FD.
Publicerad med förlagets medgivande.

Artikel II
Larsson, C. & Georgii-Hemming, E. (manuskript). Improvisation i musikundervisningen: tre lärares didaktiska förhållningssätt.
I *Nordisk musikkpedagogisk forskning*.
Publicerad med förlagets medgivande.

Artikel III
Larsson, C. (2019). A Deweyan take on improvisation as *an* experience. An example from a Swedish year 4 music class. I G. G. Johansen, K. Holdhus, C. Larsson & U. MacGlone (Red.), *Expanding the space for improvisation pedagogy in music – a transdisciplinary approach,* (s. 61–81). London: Routledge.
Publicerad med förlagets medgivande.
Länk till boken på förlagets hemsida:
https://www.routledge.com/Expanding-the-Space-for-Improvisation-Pedagogy-in-Music-A-Transdisciplinary/Gravem-Johansen-Holdhus-Larsson-MacGlone/p/book/9780815392101.

Artikel IV
Larsson, C. & Öhman, J. (2018). Music improvisation as an aesthetic event - towards a transactional approach to meaning-making. I *European Journal of Philosophy in Arts Education* 01(3), s. 85–142.
http://www.ejpae.com/index.php/EJPAE/article/view/20.
Publicerad med förlagets medgivande.

Förord

Tack för att jag fått möjligheten att gå forskarutbildning och skriva min avhandling på musikhögskolan i Örebro! Tack för att jag fått ingå i forskarskolan UVD! Det har varit en obeskrivligt stor ynnest att få vara delaktig i dessa sammanhang under sex år! Ni är så många, som har betytt så mycket, för att denna avhandling faktiskt nu är klar, och jag vill tacka er allihop från hjärtat! Först vill jag tacka min huvudhandledare Eva Georgii-Hemming: Eva, tack för att du trodde på mig och på mitt projekt och tack för att du åter och återigen har påmint mig om hur viktigt det är. Tack också för att din dörr alltid, både bokstavligt och bildligt, har stått öppen för både små och stora frågor. Du har väglett mig och stöttat mig på alla sätt, i både tänkande och skrivande. Jag vill tacka min biträdande handledare Johan Öhman: Johan, tack för alla långa, lärande, kunskapande samtal om Dewey, om erfarenhet och meningsskapande! Det du inte vet om Dewey, det är inte värt att veta! Tack för att jag fått din vägledning att förstå en del av pragmatismens meningsuniversum. Jag vill tacka min andra biträdande handledare, Guro Gravem Johansen: Tack Guro för att du bidragit med din djupa kunskap och erfarenhet av improvisation. Du har med din goda, kritiska, konstruktiva blick hjälpt mig att få syn på saker jag kanske tagit för givet. Jag vill också tacka Ketil Thorgersen och Sven-Erik Holgersen som var opponenter på 50 respektive 90%-seminarierna. Tack för era konstruktiva, hjälpsamma kommentarer och handfasta råd som gav lust och inspiration och hjälpte mig att komma vidare.

Men utan alla er andra, mina kära, kära kollegor på musikhögskolan och i UVD, så hade doktorandtiden inte varit lika rolig! Samuel Lindlöf och Jonas Ålander, det var ju vi tre som startade tillsammans och brottades med PROBLEMET! Susanna Leijonhufvud och Johanna Österling Brunström, ni tog mig under era vingars skugga. Som vi pratade, reflekterade, diskuterade och skrattade! Tack till kloka och underfundiga Victor Kvarnhall och Martin Edin som också fanns där under mitt första år. Tack Rebecca Dobre Billström, du kloka, smarta, vänliga själ, som dessutom varit min privata it-support! Alexandra Ullsten, tack för inspiration och handfast hjälp. Tack starka, visa Katarina Lindblad för djupa samtal om allt och lite till. Nadia Moberg, tack för dina skarpsynta iakttagelser och reflektioner. Sam de Boise, tack för att du oförtröttligt bistått mig i skrivandet av engelska texter. Maria Westvall, tack för stöd och alla härliga prat-och fikastunder. Tack Annika

Danielsson och Ulrik Volgsten för läsningar och kommentarer på delar av mina texter. Tack till all personal på musikhögskolan, för stöd och hjälp och inte minst alla härliga fikastunder i personalrummet. Till mina fina kollegor och vänner i UVD som jag fått uppleva så mycket tillsammans med, till Er vill jag säga: det har varit fantastiskt att få vara med er alla! Elin Sundström Sjödin och Sofia Hort, tack för att ni är så fantastiska, peppande, stöttande, roliga, spirituella kompisar. Och så skarpsinniga och välartikulerade! Asgeir Tryggvason, Andreas Mårdh, Karl Jansson och Nicklas Lindgren, vilken fröjd det har varit att få följa er i era arbeten och tack för era konstruktiva och kritiska läsningar av mina texter! Utan mina informanter hade det inte blivit den här avhandlingen. Stort och varmt tack till ”Alex”, ”Belex” och ”Celex” för att ni ställde upp så helhjärtat! Oj, vad jag har lärt mig mycket av er! Tack också till alla härliga barn i klasserna. Tack också till alla dem som tidigt i avhandlingsarbetet ställde upp på intervjuer; ni gav mig många nya insikter i vad improvisation kan handla om på olika sätt! Gregor Bergman har en alldeles särskild del i att temat för min avhandling blev improvisation. Tack Gregor för att du utmanat mig i scenisk sångimprovisation. Det har varit omvälvande erfarenheter! Tack till mina fantastiska och kunniga vänner och kollegor i IMPRES, Guro Gravem Johansen, Kari Holdhus och Una MacGlone. Tack till alla i forskargruppen SMED för kritisk läsning av mina texter och konstruktiv feedback. Tack Cecilia Ferm för uppmuntran och värdefull input. Jag vill också tacka min arbetsplats, Lunnevads folkhögskola, för allt stöd och möjligheten att få vara tjänstledig i fem år för forskarstudier. Det hade inte varit möjligt överhuvudtaget att genomföra detta projekt om jag inte hade haft min underbara familj att landa hos, hämta kraft och stöd hos. Tack Karl och Per för att ni hejat på och stöttat med support när det handlat om alltifrån datastrul till datorpresentationer. Det allra största TACKET går dock till min käre man Hans! Du har hämtat mig på otaliga ställen när andra transporter krånglat, haft färdiga middagar hemma, utmanat mig i didaktiska diskussioner vid köksbordet, letat missade kommatecken och punkter i avhandlingen och bistått med så ofantligt mycket, mycket mer än det finns plats att nämna här. Det finns många fler som jag skulle vilja tacka – Ni finns i mitt hjärta!

Linköping i oktober 2019
Christina Larsson

1. Inledning

> En improvisationsövning där deltagarna i par skapat skulpturer av varandra till musik är just avslutad. Jag sitter hopsjunken på golvet och min ”skulptör” berättar att jag gestaltar en kvinna som sörjer sin döda hund. Då får jag av kursledaren uppgiften att improvisera vokalt över detta. Kursledaren sätter sig vid flygeln och improviserar barockinspirerad musik. Mitt lyssnande är på helspänn och jag är med kropp och sinne totalt fokuserad på uppgiften. Pulsen är hög. Jag upplever mig själv som avskärmad från de övriga deltagarna, fastän jag vet att de finns där och ser och hör. Jag väntar och lyssnar, både på musiken och inåt i mig själv, känner en intensiv närvaro i nuet. Plötsligt hör jag att jag låter i en ordlös klagosång. I långa toner på vokalljudet Å sjunger hela mitt väsen ut en känsla av förlust, sorg och saknad. Min röst känns mera fysisk, som sprungen djupt ur min kropp, och mera personlig, som att mitt jag och min röst blivit ett, mer än någonsin förut. Och så kommer orden utan att jag medvetet tänkt ut dem i förväg. Jag sjöng: - ”Varför?... Varför…. måste du springa.....så fort.....att du dog?” Här landar jag tillbaka i rummet med de övriga deltagarna och blir plötsligt medveten om att detta tagit en komisk vändning då jag hör publikens skratt. Jag börjar själv skratta och i det ögonblicket är min improviserade sång slut.

Med denna inledande vinjett från en kurs i scenisk sångimprovisation beskriver jag ett för mig transformerande, estetiskt erfarande. Denna erfarenhet, som jag vid den aktuella tidpunkten inte hade kunskap att beskriva som estetisk, fick avgörande betydelse för mitt val att studera improvisation. I denna musikdidaktiska avhandling undersöks improvisationens villkor och roll i den obligatoriska skolans musikundervisning och vad för slags lärande som kan möjliggöras genom improvisation. Avhandlingen är driven dels av ett intresse att empiriskt undersöka improvisation i musikundervisningens praktik, och dels av en ambition att teoretiskt förstå meningsskapande i improvisation, samt att metodologiskt kunna beskriva process och innehåll i meningsskapandet.

Att improvisera är en mänsklig förmåga och det är något som vi ägnar oss åt dagligen utan att fästa någon särskild uppmärksamhet vid det (Steinsholt & Sommerro, 2006). Vi samtalar till exempel i en mängd olika sammanhang utan att ha ett manus eller en detaljerad plan. Reflektioner kring vad improvisation är tar ofta just konversation som utgångspunkt (Monk,

2013; Sawyer, 2003). Lärares förmåga att improvisera i undervisningspraktiken utifrån situationer som uppstår i en lektion, så kallad pedagogisk improvisation, framhålls som betydelsefull av flera forskare (English, 2013; Espeland, Kvile & Holdhus, 2019; Holdhus, 2019; Sawyer, 2011). Den undervisning som utvecklar eleverna är beroende av att lärare gör medvetna reflektioner både över eleverna och de situationer där lärande sker, situationer som inte alltid kan förutses och där alla handlingar inte alltid kan vara planerade i varje steg (English, 2013). En definition av sådan pedagogisk improvisation föreslås av van Manen (2015) i undertiteln på boken *Pedagogical tact*: ”Knowing what to do when you do not know what to do”.

En vardaglig förståelse av musikalisk improvisation innebär att det är något som görs helt spontant i stunden utan förberedelse. Kombinationen undervisning (som måste planeras) och improvisation (som inte är planerad) innebär ett problem (Hickey, 2009) och det kan ses som en utbildningsmässig paradox (Johansen, 2013) att improvisation är något som elever ska lära sig. När improvisation ingår som ett undervisningsmoment i utbildning är det emellertid nödvändigt att definiera begreppet och fenomenet samt diskutera varför det ska ingå, vad syftet är, vad som är improvisationens innehåll och hur det ska genomföras.

I detta inledande kapitel beskrivs en bakgrund till avhandlingens undersökningsområde och inledningsvis behandlas kort övergripande frågor om syfte och mål med utbildning. I samma avsnitt redogörs också för hur musikundervisningen i den svenska grundskolan genomgick en förändring i och med införandet av Lgr80 (Skolöverstyrelsen, 1980). Nära knutet till frågor om improvisation hör begreppet kreativitet, då det tillsammans med komposition och arrangering är en del av de skapande (producerande) musikaktiviteterna (Nielsen, 1998/2010). Begreppet har en framträdande plats i den svenska läroplanen för grundskolan, Lgr11 (Skolverket, 2011a) vilket tas upp i följande avsnitt där kreativitet som en av de så kallade nyckelkompetenserna i dokument från EU och OECD presenteras. Därefter behandlas frågor om bedömning och mätbarhet i relation till dess konsekvenser för skapande i musikundervisningen. I nästa avsnitt redogörs för skapandets utrymme i svensk musikundervisning såsom det rapporterats i nationella ämnesutvärderingar. Före inledningskapitlets avslutande del behandlas kort begreppet musikalitet eftersom det är grundat i olika syn på musik och därmed har betydelse för vem som anses kunna, eller får lov att, improvisera

eller undervisa i improvisation. Avslutningsvis tecknas några av de utmaningar improvisation i musikundervisningen står inför, innan avhandlingens syfte och forskningsfrågor presenteras.

1.1 Dimensioner av utbildning

Biesta (Biesta, 2006, 2011, 2013) beskriver utbildning som tre olika dimensioner: kvalificering, socialisering och subjektifiering (Biesta, 2011, s. 27) (subjektifiering benämns härefter subjektsblivande). Syftet med utbildning förstås allmänt som att människor ska erbjudas möjlighet att utveckla kunskap och färdigheter vilka ses som nödvändiga för att kunna leva och verka i det gemensamma samhället. Detta är den kvalificerande dimensionen. Den socialiserande dimensionen innebär att utbildning också är en verksamhet i vilken värderingar och normer förmedlas och förankras i det uppväxande släktet. Vidare kan utbildning också bidra till personlig utveckling och att den lärande får växa som människa (Almqvist, Kronlid, Quennerstedt, Öhman, Öhman & Östman, 2008), vilket således handlar om subjektsblivande. Biesta (2011) menar att en utbildning värd namnet bör ha alla dessa tre dimensioner, men ställer sig samtidigt tvekande till om subjektsblivande verkligen får något utrymme. I avhandlingens teorikapitel behandlas subjektsblivandet mer ingående. Skolans undervisning ska således utveckla elevers kunskaper, göra barn och unga kvalificerade att lära sig, att fortsätta lära och att kunna möta fortsatta utmaningar i livet. Kvalificering och socialisering sker till stor del genom att elever socialiseras in i kunskapsfält med vissa givna krav på kunskaper och färdigheter, grundat på normer och värderingar om varför just dessa kunskaper och färdigheter anses viktiga och nödvändiga (Biesta, 2006; Öhman, 2006).

Alltsedan läroplanen för grundskolan 1980, Lgr80, (Skolöverstyrelsen, 1980) har färdigheter som att spela och sjunga upptagit störst utrymme i den svenska skolans musikundervisning. Tidigare innebar musikämnet en särskild anpassad ”skolmusik”, men i och med Lgr80 skedde en omsvängning till ”musiken i skolan” (Stålhammar, 1995, s. 51) som skulle spegla den musik som finns i samhället och inkludera också populärkultur. Genom att inkludera mer av populärmusik följde förändring av både innehåll och undervisningsmetoder. Musikundervisningen kom att betona aktiviteterna sång och spel i pop- och rockensemble, på instrumenten keyboard, gitarr, elbas och trummor. Undervisningsmetoder förändrades då de inspirerades

av informella lärandestrategier från pop- och rockband, där bandmedlemmar lär av och med varandra utan formell instruktion av någon lärare (Georgii-Hemming & Westvall, 2010; Green, 2002; Gullberg, 2002). Sång och spel kom härigenom att bli både undervisningens innehåll, metod och mål (Georgii-Hemming & Westvall, 2010). I en studie av gymnasielärares uppfattningar om elevers prestationer i ensemblespel menar Zandén (2010) att det informella lärandet upphöjts till ”kungsvägen för ensemblemusiker” (s. 181) vilket har inneburit en ”avdidaktiserad musiklärarroll” (s. 181). Musiklärare kan således sägas ha delvis avträtt rollen som undervisare för att i stället anta rollen som handledare och coach. Då praktiska färdigheter och reproduktion av musik privilegierats i musikundervisningen har det inneburit att elever erbjudits ringa möjligheter till eget musikaliskt skapande (Georgii-Hemming & Westvall, 2010).

I den svenska grundskolans senaste läroplan, Lgr 11 (Skolverket, 2011a) lyfts kreativitet och skapande fram. Detta gäller inte enbart musikämnet, utan kreativitet omtalas i snart sagt alla ämnen. Begreppet kreativitet har dock en särskild ställning inom musikområdet då det vanligen finns med i diskussioner om skapande musikaliska aktiviteter såsom komposition och improvisation. I Lgr11 kan man exempelvis läsa att skolans uppdrag är att främja ”elevers allsidiga personliga utveckling till aktiva, kreativa, kompetenta och ansvarskännande individer och medborgare” (Skolverket, 2011a, s. 9). Vidare förklaras att ”Skolan ska stimulera elevernas kreativitet, nyfikenhet och självförtroende samt deras vilja att pröva och omsätta idéer i handling och lösa problem” (Skolverket, 2011a, s. 9).

Skolverkets skrivning kan knytas till vad som sägs om utbildningens syfte och mål i dokument från OECD (OECD, 2005, 2018), Europaparlamentet (2006) och Europeiska unionen (2018). I dessa rekommenderas att utbildning ska stimulera och utveckla specifika förmågor, uttryckta som nyckelkompetenser i det 21a århundradet. Nyckelkompetenserna definierades av en forskargrupp i ett OECD-projekt (OECD, 2005) Definition and Selection of Key Competencies (DeSeCo). Det är sådana kompetenser som ses som nödvändiga i det snabbt föränderliga samhället med dess teknologiska, samhälleliga och globala utmaningar (OECD, 2005). Kompetens innebär mer än kunskap och färdighet, det handlar också om att kunna möta komplexa utmaningar ”by drawing on and mobilising psychosocial resources (including skills and attitudes) in a particular context” (OECD, 2005, s. 4).

Till nyckelkompetenserna hör bland andra kreativitet, förmåga till reflektion och kritiskt tänkande, empati, men också kommunikativa och sociala förmågor såsom att kunna samarbeta (OECD, 2005). Kreativitet ses som värdefullt, inte bara för mänsklig utveckling, utan kanske framförallt för att innovationer behövs på många av samhällets områden, rörande teknik, industri och inte minst klimatfrågor. De tre stora utmaningar som OECD (2018) pekar ut i publikationen *The Future of education and skills - Education 2030* handlar om miljö, ekonomi och sociala frågor.

OECD är en organisation för ekonomiskt samarbete och utveckling i medlemsstaterna och har ett syfte som kan förstås som nyttobaserat. Kompetenser som krävs är definierade framförallt för deras nytta för samhället, utbildning ska leda till att människor blir anställningsbara och innovation och entreprenörskap betonas. Utifrån detta för Liedman (2011) en kritisk diskussion av dessa kompetenser och deras inriktning mot mätbarhet och kvantifiering. Även om dokumenten från Europaparlamentet och OECD endast är att betrakta som rekommendationer speglar de den ”utbildningsideologi som har initiativet […] i nästan hela världen idag” (Liedman, 2011, s. 78). Skolsystem ser olika ut i världen, men Liedman (2011) framhåller att de alla utvecklas ”i samma riktning” (s. 78). I OECD-dokumentet (2005), kan dock skönjas en förståelse av utbildning också som bildning, det vill säga ”ett lärande som sker i nära samspel med både reflektion och livserfarenhet” skriver Liedman (2011, s. 87).

Villkoren för att i utbildning inkludera skapande och utveckla kreativitet är problematiska i en tid som har beskrivits som ”mätningens tidevarv” (Biesta, 2011). Mätningens tidevarv karakteriseras bland annat av att New Public Management (NPM) med ekonomiska styrmedel och policys influerar utbildningsdirektiv, kurs- och läroplaner. Detta innebär att utbildning riskerar förvandlas till en fråga om leverans (Wahlström, 2009) av föreskrivna, mätbara och för samhället nyttiga och konkurrenskraftiga kunskaper och färdigheter vilka syftar till att människor ska bli anställningsbara. Detta mätbarhets- och marknadstänkande har mer och mer präglat utbildning i Sverige sedan ett trettiotal år och har inneburit mer statlig ”styrning av skolans mål och resultat” och mer ”politisk styrning över skolans resurser på lokal nivå” skriver Wahlström (2009, s. 65). Wahlström fortsätter att när staten styr över skolans innehåll, ”sätter upp mål och utkräver resultat” så leder det till att succesivt minska ”de professionellas autonomi” (2009, s. 67). NPM och mer statlig styrning av mål och resultat leder till en

situation där de viktiga frågorna att diskutera, nämligen vilka mål som är lämpliga och önskvärda för utbildningen och hur dessa mål ska nås, inte prioriteras (Wahlström, 2009).

Den ökade statliga styrningen av grundskolan är märkbar bland annat i tydligare krav på dokumentation och bedömning. Åtskilliga studier visar att ett allt större fokus på att mäta, dokumentera och bedöma kunskaper och färdigheter har präglat all utbildning de senaste åren (Biesta, 2011; Lundahl, Hultén, Klapp, & Mickwitz, 2015; Lundahl, Hultén & Tveit, 2016). Biesta (2011) problematiserar mätandet som bland annat konkretiserats genom PISA och diskuterar om det verkligen är så att vi ”mäter det vi tycker är viktigt eller om vi bara mäter det som vi enkelt kan mäta och därför i slutändan bara kommer att värdera det vi mäter (kan mäta)” (Biesta, 2011, s. 22). Att det som är lätt att mäta också skulle vara det mest relevanta kallar Nussbaum för ett ”mätbarhetsfelslut” (Nussbaum, 2013, s. 68). Mätningens problematik i den mål- och resultatstyrda skolan har också uppmärksammats i musikpedagogisk forskning där musiklärare menar att de ökade kraven på dokumentation och bedömning tar tid ifrån det pedagogiska arbetet (Zandén & Ferm Thorgersen, 2015). Vidare inverkar det på vilket innehåll som prioriteras i musikundervisningen då kunskapskriterierna fått en allt mer styrande funktion (Ferm Almqvist, Vinge, Väkevä & Zandén, 2016). Improvisation kan vara svårt att bedöma då syftet med att improvisera är att få ”uttrycka något eget” (Skolverket, 2011b, s. 14). I kursplanens syftesbeskrivning uttrycks att elever ska utveckla sin förmåga att ”skapa musik samt gestalta och kommunicera egna musikaliska tankar och idéer” (Skolverket, 2011a, s. 100). I improvisation sker musikskapandet momentant och resulterar inte (alltid) i en komposition. I den svenska läroplanen, Lgr11 (Skolverket, 2011a) finns definierade kunskapskriterier för innehållet i musikämnet och vad som ska uppnås för olika betygssteg, men det centrala, och därmed obligatoriska, innehållet improvisation omnämns inte explicit i dessa kriterier. Implicit finns improvisation exempelvis med i kunskapskriteriet ”[bidra till att] skapa musik” (Skolverket, 2011a, s.103–106). Med ett större fokus på dokumentation och bedömning finns en uppenbar risk att delar av kursplanens innehåll väljs bort, det vill säga, det innehåll, exempelvis improvisation, som upplevs svårt att genomföra och/eller inte leder till enkelt mätbara kunskaper och färdigheter.

1.2 Om skapande

Som nämndes inledningsvis får det praktiska musicerandet, i form av färdighetsträning, störst tid och utrymme i skolan. Detta bekräftas både av den senaste svenska nationella utvärderingen av musikämnet, NÄMUS 15 (Skolverket, 2015) och de tidigare utvärderingarna NU92 (Skolverket, 1992) samt NU03 (Skolverket, 2005). Skapande aktiviteter som komposition och improvisation liksom användning av digitala verktyg är delar av musikämnet som lärare uppger att de inte kan ägna tid åt. De främsta orsakerna till att mer kreativa arbetssätt och skapande innehåll såsom improvisation är begränsat uppges vara lärares bristande utbildning och egen erfarenhet av improvisation. Denna bild bekräftas i internationella studier (Bernhard & Stringham, 2016; Higgins & Mantie, 2013; Koutsoupidou, 2005; Rozman, 2009). En annan orsak handlar om den knappt tilltagna timtilldelningen (230 timmar) som grundskolans musikundervisning har. Inom denna prioriteras innehåll med tydligare kunskapskriterier (Skolverket, 2015). Skolinspektionen (2019) bekräftar ytterligare, i sin tematiska kvalitetsgranskning av musikundervisningen i årskurserna 7–9, att även om musikskapande förekommer så sker det inte alltid på sätt som gynnar och utvecklar kreativitet. De viktigaste iakttagelserna som gjordes i denna kvalitetsgranskning av musikundervisningen visar på följande resultat:

> musikundervisningen har tonvikt på spel i ensembleform - digitala verktyg kan bidra till mer musikskapande och främja kreativitet - improvisation och musikalisk gestaltning där olika uttrycksformer kombineras ingår inte alltid i undervisningen - musikskapandet görs inte alltid på sätt som främjar utveckling av kreativitet - skolor som omfattar hela kursplanen och främjar kreativitet utmärker sig på flera sätt (Skolinspektionen, 2019, s. 5–7).

Rapporten sammanfattar dessa resultat med att musikämnet är något som många elever har intresse av, men att kreativitet skulle kunna stimuleras mer (Skolinspektionen, 2019).

Skapande i musikundervisningen skulle underlättas med hjälp av digitala verktyg, säger Olle Zandén i en intervju i Skolvärlden (Magnusson, 2016). Digitala verktyg skulle leda till att elever skulle kunna ”skapa musik som den faktiskt låter i dag, vilket öppnar upp för en helt annan konstnärlig nivå och ett musikaliskt lärande”, fortsätter Zandén (Magnusson, 2016). Vidare menar Zandén att det är svårt för elever att endast genom musikundervisningens ringa antal lektionstimmar i grundskolan kunna uppnå en nivå i sitt instrumentalspelande som gör att de ”kan arbeta med musikaliskt uttryck

och få starka musikupplevelser" (Magnusson, 2016). Small (2010) skriver något desillusionerat och provokativt att "Classrooms are not good places for the gaining of significant musical experiences." (s. 288) vilket pekar på att det är en stor utmaning för musiklärare att stödja elever så att de verkligen får möjligheter till betydelsefulla estetiska erfarenheter i musikundervisningen (Westerlund, 2002). Om skapande har betydelse för elevers möjligheter till betydelsefulla estetiska erfarenheter i musikundervisningen skulle improvisation därmed kunna bidra till sådana erfarenheter.

En av avhandlingens utgångspunkter är att musikalisk förmåga inte är något som endast några få begåvade har (Barrett, 2006). I stället sällar jag mig till forskare som i enlighet med MacDonald (2014) menar att "Everyone is musical". Detta ställningstagande innebär dels att både nybörjare och barn såväl som "non-musicians" (Bailey, 1992, s. 83) tillerkänns förmåga att improvisera, och dels att både elevers och lärares (tilltro till sin) musikaliska och kreativa förmåga skulle kunna stärkas och utvecklas genom att få erfara musikskapande och improvisationsaktiviteter i musikundervisningen. Det finns dock en spridd vardaglig förståelse där musikalitet anses vara en medfödd talang istället för en förmåga som går att utveckla i likhet med förmågor som att läsa, skriva och räkna till exempel (Brändström, 2006).

När observerbara handlingar som att exempelvis spela, sjunga, improvisera och dansa beskrivs som musikaliska, tillskrivs ofta personen som utför dessa handlingar musikalitet. Handlingarna etiketteras och omvandlas till en generell egenskap och ett substantiv, en musicerande person ses som musikalisk och äger därmed musikalitet. I nästa steg blir detta till ett cirkelresonemang då denna egenskap, att vara musikalisk, ses som orsaken till de observerbara handlingarna. Processen att på detta sätt omvandla aktiviteter och observerbara handlingar till generaliserade, självständiga begrepp (som exempelvis musikalitet), vilka sedan i sin tur ses som orsaken till aktiviteterna och de observerade handlingarna är att, som Dewey uttryckte det, "putting the cart before the horse" (Lundegård & Hamza, 2014, s. 128). Slutsatsen av detta cirkelresonemang blir att den som spelar, sjunger och/eller improviserar är musikalisk, och den som är musikalisk, som äger musikalitet, är den som kan spela, sjunga, improvisera och så vidare. På liknande sätt diskuterar Zandén (2011) denna problematik när han tar utgångspunkt i det vardagliga uttrycket musikalisk begåvning. Musikalitet och begåvning

kan ses som abstraktioner av situerade handlingar (Zandén, 2011). Problemet blir kritiskt när dessa abstraktioner knyts till människors identitet, vem de är och inte till vad de gör. Med andra ord uppfattas den som musikalisk som helt enkelt har haft möjlighet att ägna tid åt musik, att ”begåva” sig i musik (Zandén, 2011, s. 199). Musikalitet kan således förstås som en tankekonstruktion som är föränderlig och avhängig av det kulturella sammanhang i vilket den används (Holgersen & Lyhne, 2008).

1.3 Utmaningar

I det följande beskriver jag några av improvisationens utmaningar i den obligatoriska skolans musikundervisning, utmaningar som kan förstås som spänningar mellan olika poler. Den första spänningen är mellan en konstnärlig och en didaktisk praktik. I den andra spänningen står musik som medel i kontrast till musik som mål. Den tredje spänningen är mellan idé och praktik.

Undervisningsämnet musik utgörs enligt Nielsen (1998/2010) av tre dimensioner i samspel. Dessa tre dimensioner är musik som konstform (ars), musik som hantverk och vardagskultur samt musik som vetenskap (scientia) (Nielsen, 1998/2010). Dimensionerna har getts olika vikt i olika tider och läroplaner (Stålhammar, 1995). Nielsen (1998/2010) förklarar ars-dimensionen i musikämnet som den icke verbala dimension som har med musikens framskapande, ”görande”, och perception att göra, medan scientia-dimensionen rör den språkliga kategoriseringen och struktureringen av ämnet. Dimensionerna griper in i varandra på så sätt att ”[Man] kan både ’praktisere’ musik og ’vide’ noget om den” (Nielsen 1998/2010, s. 110) utifrån olika didaktiska perspektiv på musikämnet.

Den första utmaningen för improvisation i musikundervisningen kan urskiljas som en spänning mellan en konstnärlig och en didaktisk praktik. När improvisation ingår i utbildning och i den obligatoriska skolans musikundervisning behövs ett förhållningssätt till relationen mellan å ena sidan improvisation som konstform (ars) och vetenskap (scientia), och å andra sidan improvisation som ett undervisningsinnehåll. Denna relation talar Lilliedahl (2014, s. 97) om som det *diskursiva mellanrummet* mellan den “verkliga” estraden och det “imaginära” musikklassrummet. Det diskursiva mellanrummet innebär att undervisningsinnehållet måste identifiera grundläggande delar av ett specifikt område (Duit, Gropengießer, Kattman,

Komorek & Parchmann, 2012). I denna process måste således innehåll, metod och syfte formuleras (Lilliedahl, 2014). Såväl Nielsen (1998/2010) som Duit et al. (2012) beskriver hur ett vetenskapligt basämne (musikvetenskap respektive naturvetenskap) måste omformas till ett undervisningsämne. Identifierandet av de grundläggande delarna kan ske utifrån forskningslitteratur, diskussioner med experter på området, men också i dialog med praktiker och undervisande lärare (Duit et al., 2012). Kunskaper från improvisation som ars och scientia behöver således rekontextualiseras, vilket innebär att ”kunskaper, normer och värden delokaliseras ut ur sitt 'naturliga' sammanhang för att sedan omformuleras till skolkunskap och relokaliseras inom skolans väggar” (Lilliedahl, 2014, s. 97). Det vill säga, kunskaperna måste omformas och utformas till utbildnings-sammanhanget i fråga.

En andra spänning kan ses i hur musikundervisning diskuterats och legitimerats utifrån distinktionerna mellan de didaktiska funktionerna musik som mål och musik som medel (Backman Bister, 2014). Musik som medel innebär att musik tjänar som redskap till mål som ligger utanför den musikaliska erfarenheten i sig (Varkøy, 2014). Som kontrast innebär då musik som mål att den musikaliska erfarenheten är ett mål i sig själv. Improvisation som medel kan förstås ur ett nyttoperspektiv, att improvisationen ska tjäna andra syften än att vara en musikalisk erfarenhet med ett egenvärde. Tidigare studier av improvisation i undervisning visar att improvisation ofta används som medel till något annat, något utöver själva improviserandet, som exempelvis att utveckla musikalisk kompetens (se t. ex. Brophy, 2005; Coulson & Bourke, 2013; Guilbault, 2009) eller som inledning till komposition (Sætre, 2011). Improvisation som mål däremot innebär att erfarenheten äger ett värde i sig själv, att den är sitt eget mål, utan hänsyn taget till något specifikt mål att uppnå eller att en produkt (bedömningsbar komposition) ska skapas. Lärares ämneskonceptioner – ”preferens och undervisningsideologi” – är det som till stor del styr hur undervisningen genomförs (Skolverket, 2015, s. 33). Detta innebär att, som Backman Bister (2014) också påpekar, frågan om musik som mål eller medel ofta är relaterad till vilka olika förhållningssätt lärare intar: ett studentorienterat dialogiskt förhållningssätt eller ett lärarorienterat förmedlande av kunskap. Huruvida mål – medel ska ses som motpoler eller om de kan vara förenliga tas vidare upp i avhandlingens teorikapitel.

Genom att jämföra läroplanens (Skolverket, 2011a) värdegrund och syftesbeskrivningen i musikämnets kursplan med hur musikundervisning genomförs enligt rapporterade studier och ämnesutvärderingar tydliggörs en tredje spänning. Den definieras av en kontrast mellan idé och praktik, mellan, å ena sidan, en idé om demokratisk, social fostran och bildning där skapande och kreativitet betonas, och å andra sidan, en praktik som ”leverantör” (Wahlström, 2009) av mätbara kunskaper och färdigheter. I både läroplanens värdegrund och kursplanens syftesbeskrivning betonas skapande och kreativitet. I värdegrunden framhålls att skolan ska stimulera ”elevernas kreativitet, nyfikenhet och självförtroende samt vilja till att pröva egna idéer” (Skolverket, 2011a, s. 10–11). I kursplanens syftesbeskrivning uttrycks att genom musikundervisningen ska elever bland mycket annat ”utveckla sin musikaliska kreativitet” (Skolverket, 2011a, s. 100). Vidare förklaras i det andra av de tre mål som kursplanen beskriver för musikundervisningen att elever ska få ”skapa musik samt gestalta och kommunicera egna musikaliska tankar och idéer” (Skolverket, 2011a, s. 100). Det uttrycks således på flera sätt att skapande ska ingå i musikundervisningen. De nationella ämnesutvärderingarna har, som visats, pekat på en i stora delar annan bild.

Som tidigare nämnts ses kreativitet i refererade dokument från EU och OECD som en nyckelkompetens i det 21a århundradet och kreativitet framhålls också i läroplanen för den svenska grundskolan (Skolverket, 2011a). Forskning och nationella ämnesutvärderingar visar som tidigare nämnts trots detta att skapande musikaktiviteter såsom komposition och improvisation knappast förekommer i musikundervisningen. Att inkludera improvisation i musikundervisningen är en utmaning för lärare i denna ”mätningens tidevarv” (Biesta, 2011) där musikämnet har få timmar till förfogande och kraven på dokumentation och bedömning av definierade kunskaper och färdigheter tar mycket av lärarnas tid. Rekommendationer från EU och OECD tillsammans med kraven i läroplanen att utbilda till kreativitet kan ställas mot definierade kunskapskriterier i kursplanen där fokus ligger på att mäta dessa kunskaper. Detta dilemma kan sammanfattas i det Kant uttryckte 1803: ”Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange?” (”Hur kan jag odla frihet under tvång?” min översättning, Kant citerad i Hudson & Meyer, 2011, s. 24). En viktig fråga vi därmed har att förhålla oss till är hur vi i en starkt mål- och resultatstyrd skola kan ge plats för skapande och utveckla elevers kreativitet. Balansen mellan att å ena sidan utbilda i och

utveckla musikalisk kunskap och kompetens, och å andra sidan inte hämma den personliga friheten är svår (Hickey, 2009). Samtidigt ställer Hickey frågan om det är ”possible to be free without skills?” (2009, s. 292). Detta dilemma är ytterligare en av utmaningarna för improvisationens roll i musikundervisningen.

Avhandlingens undersökningsområde handlar om att undersöka improvisationens villkor och roll i den obligatoriska skolans musikundervisning och vad för slags lärande som kan möjliggöras genom improvisation. Det är en utmaning också att beskriva och förstå vad för slags lärande improvisation kan bidra till att utveckla och hur detta kan undersökas. I avhandlingens fjärde studie föreslås ett metodologiskt angreppssätt där empiriska studier av situerat lärande och meningsskapande i faktiska klassrumssituationer kan beskrivas och analyseras.

Det problem som bakgrundsbeskrivningen velat belysa kan förstås som dels ett diskursivt mellanrum och dels en paradox. Det finns en vardaglig förståelse och användning av improvisation likaväl som det finns konstnärliga tolkningar och praktiker, men det verkar saknas didaktisk förståelse och praktik av improvisation i grundskolans musikundervisning. Detta är det diskursiva mellanrummet. Vidare är improvisation en kreativ aktivitetsform, och som sådan finns det inga föreskrivna givna resultat att uppnå, men i det mål- och resultatstyrda utbildningssystem som råder fokuseras dokumentation av bedömningsbara resultat. Detta är paradoxen. Med avhandlingen är ambitionen att bidra med kunskap och fördjupad förståelse av hur detta diskursiva mellanrum och denna paradox skulle kunna överbryggas för att tydliggöra improvisationen villkor och roll i musikundervisningen.

Med bakgrund i beskrivningen av de utmaningar och möjligheter som finns för improvisation som undervisningsmoment i den obligatoriska skolan formuleras följande syfte och forskningsfrågor.

1.4 Syften och forskningsfrågor

Avhandlingens syfte är att generera empirisk kunskap om improvisationens villkor och roll i grundskolans musikundervisning och att därtill utveckla ny teoretisk förståelse. Vidare är ambitionen att med utgångspunkt i pragmatisk filosofi föreslå en metod för att undersöka, analysera och teoretiskt förstå meningsskapande processer i och genom improvisation. Med avhandlingens studier avser jag att bidra till det musikpedagogiska forskningsfältet,

men också till utvecklingen av musiklärares undervisningspraktik, vilket innebär att avhandlingen också har ett didaktiskt syfte. Avhandlingen kan således sägas ha ett fyrfaldigt syfte, nämligen ett empiriskt, ett metodologiskt, ett teoretiskt samt ett didaktiskt.

Detta fyrfaldiga syfte avser jag att uppfylla genom att besvara följande forskningsfrågor vilka utforskas i fyra delstudier och rapporteras i varsin artikel:

Fråga 1.

Hur beskriver tidigare forskning konceptualisering och implementering av improvisation i musikundervisningen?

Artikel I:

Titel: Improvisation in general music education: a literature review.
Författare: Christina Larsson & Eva Georgii-Hemming (2019).
Tidskrift: *British Journal of Music Education 36*(1), s. 49–67.

Fråga 2:

Hur förhåller sig lärare till improvisation som undervisningsinnehåll i musikundervisningen?

Artikel II:

Titel: Improvisation i musikundervisningen: tre lärares didaktiska förhållningssätt.
Författare: Christina Larsson & Eva Georgii-Hemming (under utgivning).
Tidskrift: *Nordisk musikkpedagogisk forskning*

Fråga 3:

Hur kan vi utifrån Deweys begrepp estetisk erfarenhet förstå de kvalitéer och värden som improvisation i musikundervisningen kan bidra till att utveckla?

Artikel III:

Titel: A Deweyan take on improvisation as *an* experience. An example from a Swedish year 4 music class.
Författare: Christina Larsson (2019).
Antologi: *Expanding the space for improvisation pedagogy in music – a transdisciplinary approach*. (Red.) G. G. Johansen, K. Holdhus, C. Larsson & U. MacGlone. Routledge.

Fråga 4:

Hur kan vi utifrån ett transaktionellt perspektiv på meningsskapande förstå den meningsskapande processen i improvisation och dess innehåll?

Artikel IV:

Titel: Music improvisation as an aesthetic event – Towards a transactional approach to meaning-making.
Författare: Christina Larsson & Johan Öhman (2018).
Tidskrift: *European Journal of Philosophy in Arts Education* 01(3), s. 85–142.

1.5 Avhandlingens disposition

Avhandlingen består av sju kapitel och fyra artiklar, av vilka en (artikel III) är ett kapitel i en antologi. Antologin är, liksom artiklarna, granskad av sakkunniga forskare i fältet improvisationspedagogik. Efter detta inledande kapitel som ger en beskrivning av problemområdet för avhandlingen, följer i det andra kapitlet inledningsvis en utredning av och ett försök att ringa in begreppet och fenomenet improvisation och dess många olika uttolkningar och förekomst i varierande kontexter. Där rapporteras också tidigare forskning i musikpedagogik och olika perspektiv på improvisation, undervisning

och lärande. Kapitel 3 redogör för avhandlingens teoretiska utgångspunkter. I avhandlingen är John Deweys pragmatiska filosofi och hans transaktionella perspektiv på begreppet erfarande och framförallt estetiskt erfarande ett genomgripande tema och ligger till grund för att beskriva och förstå barns och lärares handlingar i improvisationsaktiviteter. Dessutom har begreppet subjectifikation, i denna text översatt till subjektsblivande, som en del av utbildningens syften där de övriga är kvalificering och socialisering (Biesta, 2006, 2011), en annan bärande del i diskussion av improvisationens villkor och roll i musikundervisningen. Subjektifikation, eller subjektsblivande, (subjekthet i Biesta, 2017) innebär i korthet, att få ge uttryck för sin egen unika röst i en mångfaldig, pluralistisk omgivning (Biesta, 2006). Kapitlet innehåller också ett avsnitt om musikdidaktik och avslutas med ett kort avsnitt om estetik. I det fjärde kapitlet ges först en övergripande beskrivning av avhandlingens forskningsdesign och metodologi. Därnäst redogörs för metoder i de fyra studierna. Slutligen beskrivs avhandlingens forskningsetiska överväganden. I kapitel 5 sammanfattas de fyra delstudiernas resultat som de rapporteras i avhandlingens fyra artiklar. Kapitel 6 presenterar en syntes av avhandlingens empiriska och teoretiska resultat. I det sjunde och avslutande kapitlet diskuteras resultaten, syntesen och avhandlingens bidrag och metoder samt möjliga implikationer och fortsatt forskning föreslås. Dessutom presenteras avslutningsvis ett förslag på en praktisk *estetisk* analys för fortsatta studier av estetiska erfarenheter.

2. Tidigare forskning

Improvisation är en företeelse och ett begrepp med olika innebörd, syften, mål och sätt att genomföra det beroende på i vilken geografisk, kulturell, historisk eller social kontext det förekommer. Det är som tidigare nämnts möjligt att tala om en vardaglig improvisationskontext utifrån hur människor samtalar med varandra, hittar på något spontant och oplanerat i stunden eller måste handla improviserat i överraskande situationer (Steinsholt & Sommerro, 2006). Higgins och Mantie (2013) beskriver med lånade ord improvisation som en "ubiquitous method of meaning exchange in any everyday life interaction" och "human existence" är "the condition of improvisation" (Lewis, 2009 citerad i Higgins & Mantie 2013, s. 41). Det latinska ordet improvisus betyder oförutsedd och/eller oväntad ("improvisation" i Nationalencyklopedin, se också "improvisera" i Svenska Akademiens ordbok). Att improvisera något kan ibland uppfattas som mindre värt då det finns konnotationer av något som utförs hastigt eller oförberett och därmed är sämre, som till exempel en snabbt tillredd måltid. Improvisation förknippas dock i dagligt tal vanligen mest med jazz (MacDonald, Wilson & Miell, 2012). Historiskt har improvisation funnits som ett känt fenomen knutet till konstnärliga praktiker alltsedan antikens dagar. Improvisation betraktades av Aristoteles som nödvändig för konstens utveckling, "men var icke selv kunst" (Steinsholt & Sommerro 2006, s. 12). Nettle (2009, s. xi) beskriver utifrån ett musiketnologiskt/antropologiskt perspektiv att det vi kallar improvisation omfattar ett stort nätverk av praktiker med olika konstnärliga, politiska sociala och utbildningsmässiga värden. Han ger några exempel på detta och nämner den infödde amerikanske shamanen som komponerar när han sjunger i trans, den iranska musikern som alltid spelar något nytt utifrån olika kombinationer i den verktygslåda som traditionen förser musikern med eller organistens förmåga att improvisera en Bach-liknande fuga, (Nettle, 2009).

Under tidigare epoker av den västerländska konstmusiken var improvisation något högst närvarande och framträdande i musikframföranden. Inte minst under barockens era var improvisation en absolut nödvändig kunskap och färdighet för musiker (Hultberg, 2012; Nachmanovitch, 1990/2010; Nettle, 2009; Wilén, 2017). Det var under 1800-talet som improvisationskonsten i den västerländska konstmusiken mer eller mindre kvävdes, delvis beroende på tidens ideal att kompositören ville ha full kontroll över sitt verk

(Steinsholt & Sommerro, 2006). Detta ledde till idealet om trogenhet till verket, *Werktreue*, (Goehr, 1992) som innebär att kompositioner bör vara historiskt informerade och utföras helt i enlighet med det kompositören noterat, med kompositörens intention, för att framförandet av musiken skall ses som autentiskt. Den västerländska konstmusikens improvisationskonst har trots allt överlevt till nutiden i och med att den övertagits av kyrkomusiker. I deras improviserade koralförspel lever denna tradition kvar och utvecklas vidare (Johansson, 2008). Improvisation är dock centralt i många musikpraktiker och detta återkommer jag till senare i kapitlet. Improvisation i musikundervisning var ursprungligen en reaktion mot en auktoritär musikutbildning som hyllade ”the ’great musical past’” (Kanellopoulos, 2007b, s. 99) och inspirerades av 60-talets experimenterande avant gardemusiker. Fri improvisation blev ett verktyg för utforskande som bidrog till att problematisera kompositören som auktoritet och att gränserna mellan musik och ljud suddades ut (Kanellopoulos, 2007b).

I detta kapitel presenteras tidigare forskning om improvisation i musikundervisning som är relevant för avhandlingen. Avhandlingens första studie är en internationell litteraturöversikt över improvisation i skolans musikundervisning, artikel I, Improvisation in general music education – a literature review (Larsson & Georgii-Hemming, 2019). Inledningsvis refereras därför denna artikel kort och därefter redogör jag för vad kapitlet i övrigt bidrar med som går utöver artikelöversikten i studie 1.

Syftet med litteraturstudien var att få en översikt av relativt ny forskning, publicerad åren 2000–2015, att kunna beskriva vad som karaktäriserar forskningsområdet improvisation i skolans musikundervisning, samt beskriva hur improvisation konceptualiseras och implementeras i den obligatoriska skolans musikundervisning. Sökningen avgränsades till artiklar publicerade på engelska som är tillgängliga online. Resultaten från denna litteraturöversikt (Larsson & Georgii-Hemming, 2019) visade att antalet unika studier genomförda i klassrumsmiljö i den ordinarie musikundervisningen var relativt få. De flesta var orkestrerade projekt även om de ägde rum i skolans lokaler. Dessa resultat bidrog till att i avhandlingsarbetet genomföra en praktiknära studie.

Resultaten visade också att improvisation konceptualiseras i ett kontinuum mellan strukturerad och fri. Dessa sätt att förstå improvisation innebär också att den implementeras i undervisning på olika vis. Den strukturerade synen på improvisation innebär en traditionell förmedlande lärarstyrd

undervisning som fokuserar individuell utveckling och komposition mer än improvisation. I den strukturerade improvisationsundervisnigen fokuseras således produkt mer än process, och improvisation implementeras som ett redskap att utveckla musikaliska kompetenser enligt givna mätbara mål. Improvisation förstådd som fri innebär att den är elevstyrd, icke-idiomatisk och inkluderar utforskande och experimenterade mot icke föreskrivna mål. Mer än musikaliska kompetenser fokuseras hur eleverna skapar musikalisk mening genom interaktion, kommunikation och samarbete grundat i musikaliska erfarenheter och andra resurser de redan har. I fri improvisation realiseras improvisation som en kommunikativ och expressiv praktik och/eller som en utforskande och reflekterande praktik. Genom fri improvisation ses elever utveckla sociala kompetenser och kreativt musikaliskt tänkande (Larsson & Georgii-Hemming, 2019).

Då litteraturöversikten i artikel I framförallt inkluderade empiriska studier i grundskolemiljöer utvidgas i detta kapitel översikten till att inkludera också filosofiska studier av improvisation och studier av improvisation i andra kontexter som har relevans för avhandlingens syften. Till att börja med görs ett försök att definiera improvisation samt beskriva framträdande drag. I nästa avsnitt redogörs för olika aspekter av vad som särskiljer improvisation från komposition då gränsen mellan improvisation och komposition inte är självklar. Därefter behandlas improvisation i olika musikpraktiker då de kan informera undervisningspraktiken. I det därpå följande avsnittet presenteras några olika perspektiv på improvisation och lärande. Det näst sista avsnittet redogör för studier av improvisation i högre utbildning och en studie av utbildning i musik för allmänlärare vilken belyser en problematisk situation som också är vanlig i den svenska skolan, nämligen att lärare som undervisar i musik inte alltid har musiklärarutbildning. Slutligen följer ett avsnitt som presenterar improvisation som en socio-musikalisk, kritisk och politisk praktik, då ett tema i avhandlingen är att undersöka och diskutera det Biesta (2006) benämner den subjektifierande (subjektsblivande) dimensionen av utbildning.

2.1 Definitioner och framträdande drag i improvisation

Detta avsnitt söker till att börja med ringa in begreppet improvisation och visa på några definitioner. Därefter beskrivs några framträdande drag i improvisation. I avsnittet belyses improvisation som interaktion, som en icke

hierarkisk och egalitär praktik, som en uppmärksamhetens och lyssnandets praktik, som fri, men också som en praktik som kan upplevas riskfylld.

När det handlar om musikalisk improvisation finns det inte en allmänt accepterad definition av vad improvisation är, men de flesta är överens om att det innebär en spontant skapad musik ”and the real-time negotiation of unfolding musical interactions” (MacDonald et al., 2012, s. 242). I en litteraturöversikt av improvisation i den obligatoriska skolans musikundervisning i USA betonar även Chandler (2018) att improvisation inte entydigt kan definieras, vilket enligt Chandler (2018) också reflekteras i att lärare implementerar improvisation i undervisning utifrån olika förståelse och syften. Att lärares förhållningssätt till undervisning och till improvisation reflekteras i hur de realiserar improvisation i undervisning var också ett resultat i avhandlingens artikel I, litteraturöversikten, som nyss nämnts (Larsson & Georgii-Hemming, 2019) och även Sætre och Rebne (2019) bekräftar denna bild. Siljamäki och Kanellopoulos (2019) för på liknande sätt fram att lärares visioner av improvisation reflekteras i ”the *pedagogical moment of improvisation*” (Siljamäki & Kanellopoulos, 2019, s. 18, kursivering original). Det är svårt, för att inte säga omöjligt, att ge en klar och entydig definition av begreppet improvisation, vilket också framhålls av George Lewis och Benjamin Piekut (2016) i förordet till The Oxford Handbook of Critical improvisation Studies, volym 2. Författarna menar att kritiska studier av improvisation, hellre än att finna definitioner, bör ”examine improvisation’s effects, interrogate its discourses, interpret narratives and histories related to it, discover implications of those narratives and histories, and uncover its ideologies (Lewis & Piekut, 2016, s. 4). I den tidigare forskning som presenteras, som jag tar utgångspunkt i, eller går emot, menar jag att detta som Lewis och Piekut efterlyser till stor del görs, nämligen i studier som undersöker vad improvisation kan leda till, hur improvisation konceptualiseras, förhållningssätt till improvisation och olika perspektiv på improvisation och lärande grundade i olika teoretiska angreppssätt. Det är likafullt nödvändigt att se hur olika forskare definierar och avgränsar vad som är improvisation, och inte.

De flesta är överens om att improvisation handlar om att göra något i stunden som inte är helt planerat i förväg utan sker mer eller mindre spontant. MacGlone (2019, s. 115) ger en definition av improvisation i sin studie av förskolebarns improvisation i grupp: “group musical improvisation is a musical episode where some or all of the material is spontaneously created

through the course of the performance, and a significant part of the music is negotiated by the participants in real time". MacGlone (2019) talar om att en del eller allt är skapat spontant vilket innebär att hon också uppmärksammar det material som barnen återanvänder. Dessutom menar MacGlone (2019) att musiken till största delen förhandlas av deltagarna i stunden. Just förhandling av musiken, men också av olika roller mellan deltagarna i gruppimprovisation framhålls tidigare också av Burnard (2000a) och av Beegle (2010). Rollerna "leaders" respektive "social loafers" identifieras i Beegles studie (2010). Social loafers är de som inte tar initiativ utan identifierar sig som följare och låter andra elever instruera dem (Beegle, 2010).

Spontant är ett begrepp som återkommer i definitioner av improvisation. Men det som sker spontant innebär emellertid inte att något sker helt och hållet slumpartat utan tvärtom att något har fått mogna över tid (Dewey, 1934). Detta innebär att i improvisation använder både erfarna och oerfarna eller unga improvisatörer sina tidigare erfarenheter av olika slag, men också sin fantasi och föreställningsförmåga vilket framhålls av både Dewey (1934) och English (2016), även om de inte skriver om musikalisk improvisation explicit.

Sawyer har i flera studier undersökt improvisation i olika kontexter såsom förskola (1997), teater och jazzgrupper (2003), men även lärares pedagogiska improvisation i undervisning (2011). Sawyer beskriver vad som kännetecknar improvisationsprocesser med fem karaktäristiska drag: den kreativa processen betonas mer än den kreativa produkten - att finna problem betonas, snarare än att lösa problem – improvisation jämförs med vardagligt tal - samarbetet i improvisation med kollegor och publik är viktigt och slutligen framhålls den roll som 'ready-mades' (2003. s. 104) eller klichéer spelar i konsten. Vidare framhåller Sawyer (2003) att i gruppkreativitet är kärnan i den kreativa processen social och interaktionell, och den kan inte reduceras till inspirationen eller till en mental process hos en enskild individ. Sawyers beskrivning av dessa drag i improvisation kan ses nära relaterade till vad Dewey skriver om skillnaderna mellan process och produkt (Dewey, 1934), om den undersökande (vetenskapliga) metoden i konst (Dewey, 1929/1958; 1934; se också Johnston, 2002), om kommunikation (Dewey, 1929/1958) och transaktion (Dewey & Bentley, 1949) samt om erfarenhet (Dewey, 1934; 1938a). Mer om detta återfinns i avhandlingens teorikapitel.

Det är som tidigare nämnts vanligt förekommande att relatera musikalisk improvisation till konversation (Azzara, 1999; Sawyer, 2003) och att se den

musikaliska improvisationen som en dialog (Kanellopoulos, 2007a). Kanellopoulos (2011) skriver om att i improvisationen finns både en frihet och ett ansvar för att svara (på engelska responsibility, respond). Improvisation som ett samtal där parterna talar med och besvarar varandra genom att exempelvis ställa följdfrågor, argumentera emot, hålla med och understryka eller göra något tillägg tar Monk (2013) som utgångspunkt för en modell i improvisationsundervisning. Med utgångspunkt i improvisation som kommunikation och samtal och med inspiration från teatersport samt med ett teoretiskt perspektiv grundat i symbolisk interaktionism föreslår Monk (2013) en metod med åtta strategier för improvisation med ungdomar i musikundervisning på gymnasienivå. Monk menar att improvisation är en form av kommunikation som kan läras ut, och en förmåga som kan odlas och utvecklas (Monk, 2013). Hickey (2009) framhåller att improvisation, snarare än att vara en förmåga, är ett förhållningssätt som musikundervisning skulle kunna bidra till att utveckla.

MacDonald et al. (2012) beskriver fyra framträdande drag av improvisation: improvisation är kreativt, spontant, socialt och tillgängligt. Dessa drag är inte en unik beskrivning av improvisation men det som skiljer är att författarna framhåller tillgänglighet som ett av dessa drag. De menar att alla kan delta eftersom alla är musikaliska improvisatörer på någon nivå, oavsett musikalisk erfarenhet eller teknisk skicklighet. Denna aspekt av improvisation erbjuder ett jämlikhetsperspektiv på musikaliskt uttryck och kommunikation grundat i idéutbyte och förhandling och inte på förvärvandet av tekniska färdigheter menar MacDonald et al. (2012). Med ett sådant perspektiv på improvisation tydliggörs också dess användbarhet i flera kontexter såsom utbildning och terapi (MacDonald et al., 2012). Denna ickehierarkiska syn på improvisation delas av bland andra Wright och Kanellopoulos (2010) och Kanellopoulos (2007a, 2007b, 2011). Även Bailey (1992) delar detta jämlika perspektiv på improvisation och menar att alla kan improvisera. Huruvida all improvisation verkligen kan definieras som improvisation är dock debatterat, vilket tydliggörs i den stegvisa modell för utveckling av improvisationsförmåga som Kratus föreslagit (Kratus, 1995) och som behandlas under rubriken *Olika perspektiv på improvisation, undervisning och lärande* i detta kapitel.

Något som framhålls är vikten av perception och uppmärksamhet i stunden när man improviserar (t. ex. Lewis, 2014; Wright & Kanellopoulos, 2010). Improvisation i grupp handlar om att lyssna med både kropp och

sinne eller annorlunda uttryckt att ”lyssna med hela kroppen” skriver Ahlstrand (2014, s. 161) i sin avhandling om teater på det estetiska gymnasieprogrammet. ”Att lyssna verkar vara en förutsättning för att kunna använda det som den andre ger och låta reaktionen uppstå i situationen. Att kunna lyssna med hela kroppen” (Ahlstrand 2014, s. 162). Denna form av uppmärksamhet menar jag innebär att lyssna uppmärksamt auditivt men att det samtidigt involverar övriga sinnen och således innebär att också observera visuellt, kinestetiskt, taktilt och spatialt och vara lyhörd för kroppsspråk som gester och minspel samt olika emotionella och musikaliska uttryck. Improvisation i musik handlar också om att lyssna och respondera (Kanellopoulos, 2011). Genom detta uppmärksamma lyssnande med hela kroppen lär vi oss något både om oss själva och om andra (Ahlstrand, 2014; Lewis, 2014). Det uppmärksamma lyssnandet skriver också Lewis (2014) om och framhåller att i fri improvisation krävs koncentration i det pågående nuet. Lewis (2014) refererar till den klassiske filosofen Pierre Hadot (1922–2010) som skriver att: “Attention (prosoche) allows us to respond immediately to events, as if they were questions asked of us all of a sudden” (Hadot, 1995, citerad i Lewis, 2014, s. 46). Här ser vi ett återkommande tema i beskrivningar av improvisation, nämligen samtalet, vilket nämnts tidigare i detta avsnitt. Oliveros (2005) framhåller betydelsen av skillnaden mellan att höra och att lyssna. Lyssnande innebär en samtidig aktiv mental uppmärksamhet som är influerad av ålder och erfarenhet, förväntan och expertis (Oliveros, 2005). I detta resonemang finns avsevärda likheter med hur Dewey (1934) skriver om perception som en aktiv process till skillnad från recognition. Mer om Deweys perspektiv på perception skriver jag i avhandlingens teorikapitel.

När improvisation inte definieras tillhörande en viss stil eller genre av musik, när den inte hämtar sitt material ur ett specifikt idiom och alltså är icke-idiomatisk benämns den ofta som fri improvisation. Detta är också ett begrepp med flera tolkningar. Fri improvisation är en relativt ung genre som utvecklades under 1960-talet och den beskrivs ibland som en mix av europeisk avant garde-musik och afroamerikansk jazz (Hickey, 2015). Kanellopoulos (2011) menar att fri improvisation uppstod som en musikpraktik som ville frigöra sig från båda dessa traditioner. Fri improvisation erbjuder stora möjligheter för ett kreativt musikskapande och ett jämlikt lärande då det, till skillnad från andra former av improvisation, inte kräver förkunskaper och färdigheter. Trots detta är fri improvisation något som

saknas i den allmänna skolan och i universitetsutbildningar (Hickey, 2015). Kanellopoulos (2011, s. 118) menar att fri improvisation inte ska förstås som att ramar eller begränsningar helt saknas, men i fri improvisation förhåller man sig inte till en viss existerande form eller tradition utan istället strävar man efter ett utforskande som ska förstås i motsats till musikaliska hierarkiska strukturer. Kanellopoulos (2011) ger ett belysande exempel på hur fri improvisation kan te sig och beskriver en situation som karakteriseras av att både barn och musiker lyssnar och spelar och deltagarna inte försöker improvisera i en viss stil:

> a small group of musicians and children where everyone takes both the position of a player/listener and of listener/audience; nobody aims at emulating a particular musical style, although stylistic references are not a priori excluded. In such a group, adults treat children as musicians and thinkers (Kanellopoulos, 2011, s. 118).

Citatet avslutas med konstaterandet att i en grupp som denna behandlas barnen av de vuxna deltagarna som musiker och tänkare. Detta speglar ett jämlikhetsperspektiv på improvisation som också delas av exempelvis Bailey (1992) och MacDonald et al., (2012) och där improvisationen inte är grundad i tekniska och musikaliska färdigheter utan i engagemang och intention.

Angelo och Sæther (2014) beskriver improvisation som lek och som spontanitet i relation till något, till exempel en situation, eller i relation till andra människor. De menar att kärnan i improvisation är att det är en ”risksport” (s. 118) och betonar att improvisation och kreativitet hänger ihop. Det kreativa handlar om en överskridande praktik som sträcker sig bortom det konventionella. ”Improvisation kräver också mod”, vilket innebär att det är något som behöver övas och utvecklas genom att improvisation görs relevant och återkommande i vardagen (Angelo & Sæther, 2014, s. 119). Att det kan upplevas riskfyllt att ta klivet fram i en grupp och hitta på något eget i stunden, lyfter också Kanellopoulos (2007a) och Wassrin (2016). Det innebär att träda in i en offentlig sfär (Kanellopoulos, 2007a; Wassrin, 2016) och utsätta sig för kamraters och lärares omdöme och bedömning, samt deras kritik. Därför framhåller flera författare att en grundförutsättning i gruppimprovisation är att den omgivande miljön upplevs trygg, tillåtande med en atmosfär där deltagare kan känna tillit (Burnard, 2002; Johnstone, 1981/2007). Det innebär vidare ett förhållningssätt där

det inte finns ett givet rätt eller fel och där deltagare i improvisationen accepterar varandras idéer och förslag, bekräftar dessa och säger ”ja” (Johnstone, 1981/2007; Bailey, 1992; Monk, 2013; Verducci, 2015). Momenten av risktagande i improvisation hänger också samman med att musicerande generellt, och improvisation specifikt, ofta är förknippat med prestation och krav och kan därmed innebära rädsla för att misslyckas och risken att göra ”fel”. Denna rädsla kan verka hämmande på både lusten och förmågan att improvisera (Johnstone, 1981/2007; Kalmanovitch, 2016; Ladano, 2016; Nachmanovitch, 1990/2010; Wassrin, 2016; Wright & Kanellopoulos, 2010). Men studier har å andra sidan påvisat att improvisation också kan bidra till att minska prestationsångest i musikframträdanden (Chandler, 2018; Ladano, 2016).

2.1.1 Improvisation - komposition

Gränserna mellan komposition och improvisation är långt ifrån skarpt definierade. I musiksammanhang betraktas improvisation ofta som kontrast till komposition, vilket ses som något fixt och färdigt, ofta, men inte alltid, noterat. Nettle (2009) menar dock att även om det finns stora skillnader mellan improvisation och komposition så finns det också det som förenar. Improvisation och komposition är två sidor av samma process, det är svårt att säga var den ena börjar och den andra slutar menar Nettle (2009).

I studier av elevers improviserande beskrivs skillnaderna som att improvisation är musik som skapas i stunden utan att man går tillbaka för att revidera den till skillnad från komposition (se t. ex. Burnard, 2000a; Brophy, 2005). Improvisation innebär innovation medan komposition snarare innebär tradition menar Beegle (2010). I sin studie av elevers komponerande och improviserande i årskurs 6, beskriver Burnard (2000b) elevers olika uppfattningar om improvisation och komposition som 1) separata, självständiga aktiviteter med olika inriktning, 2) nära besläktade aktiviteter där improvisation används för att skapa och framföra kompositioner och 3) aktiviteter som är oskiljbara i sin intention. För den engelske pedagogen och kompositören John Paynter var improvisation alltid ett inledande steg av komposition skriver Kanellopoulos (2007b). Även Sætre (2011) beskriver, i sin studie av mellanstadiebarns komponerande i musikundervisningen, att begreppen improvisation och komposition oftast uppträder tillsammans i undervisningen eftersom improvisation vanligen inleder kompositionsprocessen.

2.1.2 Improvisation i några olika musikpraktiker

Nielsen (1997) visar i sin modell av det musikpedagogiska forskningsfältet att musiklärares bakgrund och förutsättningar samt erfarenheter och uppfattningar är relaterade till olika musikaliska praktiker och till utbildning vilket reflekteras i undervisningen, något som också senare studier visat (Ferm, 2004; Georgii-Hemming, 2005; Sætre, 2011, Larsson & Georgii-Hemming, 2019; Siljamäki & Kanellopoulos, 2019). Studier av improvisation i olika musikaliska praktiker är således relevanta för denna avhandling då de kan informera pedagogiken, vilket Kohfeld, Coppola, Mena, Shakerifard och Campbell (2019) framhåller nedan.

Improvisation förekommer i en mängd olika musikpraktiker i varierande sociala, kulturella och geografiska kontexter. Kohfeld et al., (2019) studerar improvisation i kulturspecifika kontexter i syfte att utveckla en tvärkulturell förståelse av vad improvisation är och hur det undervisas i och studeras. I deras studie inkluderas improvisationspraktiker som spänner alltifrån att utföra mycket små variationer av ett givet material till ett fritt utforskande. För att få en tvärkulturell förståelse pekar de först och främst på vikten av att helt och fullt fördjupa sig i en viss musikpraktik. I studien pekar författarna på vissa företeelser och framträdande drag som olika traditioner antingen delar eller skiljer sig åt i. Dessa företeelser handlar om variationer i grader av hur framträdande muntlig tradition respektive notläsningsförmåga är. Vidare beskrivs variationer av hur framträdande i praktiken efterbildning av en mästare eller andra kunniga på området är, samt kompetens att hantera praktikens explicita eller implicita regler. Kohfeld et al., (2019) beskriver bland andra den mexikanska son jarocho-traditionen som förutom musik också inkluderar improvisation i dans och poesi. Son jarocho är en form av social sammankomst att likna vid en fest med improviserad sång, musik, dans och text (Kohfeld et al., 2019). Men att improvisera musik kan också betyda att mycket strukturerat utföra små rytmiska och/eller melodiska variationer eller utsmyckningar som till exempel i den iranska klassiska musiktraditionen radif där det musikaliska materialet studeras hos en mästare under lång tid, i flera år (Kohfeld et al., 2019).

Detta förhållningssätt och denna improvisationspraktik (radif) menar jag kan jämföras med västerländsk konstmusik där gränsen inte är självklar mellan en musikers interpretation av ett noterat musikstycke och improvisation, då begreppet interpretation inrymmer ett personligt uttryck och ger utrymme för variationer och utsmyckningar, extemporeringar, exempelvis i

kadenser. Det finns dock delade meningar om detta och till exempel Wilson och MacDonald (2019) menar att den musik som framförs med utgångspunkt i ett noterat stycke inte kan betraktas som improvisation då den inte ger musikern möjlighet att skapa något eget eller nytt.

I jazz bygger improvisation bland annat på kunskaper om olika skalor, ackord och harmoniska förlopp och dessa utgör sedan en grund för jazzmusikern att skapa improviserade, melodiska solon (Kohfeld et al., 2019). MacDonald et al., (2012) beskriver att i jazzimprovisation kan musiker exempelvis behålla ”a rhythmic, metrical or harmonic framework while varying the rhythms and pitches of a familiar melody” (s. 246). De framhåller att i improvisation skapas ny musik eller nya versioner av musik genom att improvisatörer använder sin fantasi för att utveckla sin egen kunskap om musikaliska former (MacDonald et al., 2012). Fantasi och föreställningsförmåga, men även tidigare musikaliska erfarenheter och kunskaper kan således ge näring åt improvisationen. Improvisation bygger alltid på något tidigare känt, den uppstår inte ur tomma intet, vilket är vad Bailey (1992) syftar på när han uttrycker “All improvisation takes place in relation to the known, whether the known is traditional or newly acquired” (Bailey, 1992, s. 142).

2.2 Olika perspektiv på improvisation, undervisning och lärande

Detta avsnitt inleds med en kort historisk tillbakablick på några förgrundsgestalter i musikundervisning. Det följs av några studier om hur olika uppfattningar och diskurser om skapande i skolan inverkar på hur undervisningen realiseras. Därefter följer studier av lärande i och genom skapande och improvisation som belyser olika perspektiv på vad för slags lärande som möjliggörs. I ett par utvecklingspsykologiska studier föreslås linjära modeller för utveckling av skapande och improvisation. I andra studier framkommer betydelsen av intention, engagemang och kontext. Avsnittet tar också upp improvisation och lärande i högre utbildning.

Tre förgrundsgestalter som bidragit med betydelsefulla historiska musikpedagogiska insatser för att utveckla musikutbildning och stimulera musikskapande och improvisation i musikundervisningen är Emile Jacques-Dalcroze (1865–1950), Carl Orff (1895–1982) och John Paynter (1931–2010). De utvecklade alla metoder, var och en med sin egen musikpedagogiska filosofi som grund. Jacques-Dalcroze byggde sin musikpedagogiska metod på rörelse i syfte att ”musikalisera hela människan och utveckla det

inre hörandet" skriver Rasmusson (2017, s. 1). Rytmikens tre delar är det rytmiska (metrik), det tonala (solfège) och det kreativt skapande (improvisation) (Rasmusson, 2017). I Orffs Schulwerk används instrument, sång, rörelse och tal för att utveckla musikaliska förmågor genom imitation, utforskande, improvisation och komposition (Sarrazin, 2016). Tidigare kunde man i många svenska musikklassrum se att Orff influerat musikundervisning i Sverige såtillvida att i instrumentariet fanns en uppsättning olika xylofoner och metallofoner. I Storbritannien gjorde John Paynter betydande insatser för det kreativa musikskapandet i musikundervisningen med ett särskilt fokus på komposition i grupp och med läraren i en stöttande men inte kontrollerande roll. Paynter tog inspiration från samtida kompositionstekniker med en grund i ljudskapande (Hanken & Johansen, 2016).

I sin avhandling beskriver Strandberg (2007) skapande i musikundervisningen så som det förekommit i läroplaner i den svenska grundskolan alltsedan tiden efter andra världskriget. I en diskursteoretiskt informerad analys av rapporter, dokument, läroplaner och läromedel men också genom klassrumsobservationer och intervjuer med lärare och elever framkommer olika diskurser vilka präglar olika syften och mål samt urval av aktiviteter och innehåll. Exempelvis handlar en diskurs om musikstilars olika värden, en annan visar att klassrummen görs till övningsrum för individuell och social fostran, en tredje framhåller att "vi kan och du kan" (Strandberg, 2007, s. 344). Diskurserna visar att så som skapande framställs i styrdokument och läromedel har det getts "potential att påverka individen på olika nivåer med avsikter också för samhälls- och kulturliv" (Strandberg, 2007, s. 253). Skapandet har också setts som ett pedagogiskt verktyg i skolreformer som under det sena 90-talet handlade om integration, förändrade roller för lärare och elever samt uppfattningar om ämnet.

Sætre (2011) undersöker lärares undervisningspraktik och inriktning genom att analysera de didaktiska frågorna vad, hur och varför rörande komposition i grundskolans musikundervisning. Improvisation är framträdande i elevers musikskapande, skriver Sætre (2011), både som ett sätt att skapa idéer, men också som en aktivitet i sig själv. Liksom Burnard (2000b) betonar Sætre (2011) att det är relationen mellan komposition och improvisation som är det intressanta, eftersom eleverna hela tiden växlar mellan dessa aktiviteter i sitt musikskapande. I Sætres studie (2011) framkommer att lärares olika uppfattningar, hur de tänker om undervisningen, hur de under-

visar och designar uppgifter genererar olika undervisningspraktiker. Till exempel betonar en av de intervjuade lärarna imitation som en viktig strategi för komposition och improvisation. Läraren menar att det inte är tillräckligt att be elever ”play whatever you want” (Sætre, 2011, s. 42) utan elever behöver exempel, vilket Sætre (2011) relaterar till en av improvisationens centrala principer: ”the basic principle is to have something fixed and something free” (Swanwick, 1994, i Sætre, 2011, s.42). Sætre tar utgångspunkt i den kontinentala didaktiktraditionen och i en modell för undervisning av Robin Alexander med de tre analytiska kategorierna ram, form och handling samt i den didaktiska triangeln som visar relationer mellan elev, lärare och innehåll. I analysen utgår Sætre från Klafki (1995) för att diskutera ämnet och innehållet. I resultaten presenteras lärares olika inriktning och sätt att undervisa som förhandling, som initiering och acceleration samt som förmedling och möjliggörande (Sætre, 2011). Den ovan nämnde lärarens undervisningsinriktning beskriver Sætre som förmedling och möjliggörande. Hur lärare förstår syftet relateras till deras olika tolkning av balansen mellan kreativitet, kunskap, hantverk och konstnärligt uttryck i komponerande. Likaså spelar lärares uppfattningar om mening i musik stor roll för vilka val de gör. Även lärandeteorier influerar undervisningspraktiken (Sætre, 2011). Dessa resultat kan jämföras med andra forskares (t. ex. Ferm, 2004; Georgii-Hemming, 2005; Nielsen, 1997, 1998/2010) som också visar på relationen mellan lärares förståelse av syfte, egna erfarenheter, teorier om lärande och hur undervisning realiseras i praktiken.

I Rebne och Sætre (2019) tas relationen mellan hur improvisation konceptualiseras och realiseras i musikundervisning som utgångspunkt. Detta förhållande, hur improvisation förstås och hur det kommer till uttryck i undervisning är något som uppmärksammades också i föreliggande avhandlings artikel I och i den, liksom i Rebne och Sætre (2019) konstateras att två begrepp är framträdande, nämligen struktur och frihet. Dessa begrepp är av avgörande betydelse för hur improvisation implementeras i undervisningen som exempelvis lärarstyrd där improvisationen ses som ett redskap att utveckla musikaliska kompetenser, eller elevstyrd där improvisationen ses som en kommunikativ och expressiv praktik. Detta redogjordes för i inledningen av detta kapitel då litteraturstudien presenterades.

Siljamäki och Kanellopoulos (2019) föreslår i sin litteraturöversikt av improvisation i musikpedagogisk forskning att olika diskurser om improvisat-

ion leder till specifika pedagogiska visioner. Dessa visioner leder till konkreta handlingar i undervisningssituationen (Siljamäki & Kanellopoulos, 2019). Visionerna beskrivs i en karta med vilken lärare kan orientera sig och reflektera över vilken eller vilka visioner de själva delar (Siljamäki & Kanellopoulos, 2019). De visioner författarna föreslår är grupperade i fem kategorier: i) from rupture of certainties to creative problematisation; (ii) return to the "natural" beginning—in search of humanness; (iii) improvisation as a learning tool; (iv) conserving and enlivening traditions; (v) improvisation as an impetus for creativity (Siljamäki & Kanellopoulos, 2019, s. 13). Den första kategorin innebär i korthet en vision av improvisation som en frigörande socio-musikalisk praktik i vilken improvisation oftast förekommer som fri och icke-idiomatisk och där frågor om jämlikhet och demokrati inkluderas. Vision nummer två grundas i en syn på improvisation som något människor har en naturlig förutsättning för och kan lära sig på samma sätt som man lär sig språk. Den är psykologiskt orienterad och fokuserar personlig utveckling, utforskande av relationer och odlande av ett eget personligt uttryck (Siljamäki & Kanellopoulos, 2019). Den tredje visionen handlar om att se improvisation som ett redskap för fördjupat lärande och förståelse i musik, vilket kan jämföras med Campbells perspektiv "improvising to learn music" (Campbell, 2009, s. 120) som jag återkommer till nedan. Denna vision menar Siljamäki och Kanellopoulos (2019) betonar improvisation för att utveckla musikalisk kompetens och skicklighet på andra sätt än genom ett teknikinriktat lärande. Vision fyra handlar om hur improvisation förstås inom specifika musikpraktiker och kulturella traditioner där förståelse och utvecklandet av ett specifikt idiom betonas. Detta tema kan jämföras med Campbells andra perspektiv "learning to improvise music" (Campbell, 2009, s. 121). Slutligen tas improvisation som ett incitament och en drivkraft för kreativitet upp i den femte och sista visionen (Siljamäki & Kanellopoulos, 2019). Här värderas skapandet av nya idéer och improvisation förstås som komponerande i realtid, som en "process of discovery" (Siljamäki & Kanellopoulos, 2019, s. 16). I denna vision ges improvisation rollen att utforska och experimentera i syfte att komponera musik och skapa en produkt skriver Siljamäki och Kanellopoulos (2019).

2.2.1 Utvecklingspsykologiska perspektiv

Studier på barns kreativa musikaktiviteter såsom improvisation och komposition har ofta gjorts utifrån ett utvecklingspsykologiskt perspektiv där

tester före och efter har mätt elevernas kompetenser (t. ex. Brophy, 2005; Coulson & Burke, 2013; Guilbault, 2009; Koutsoupidou & Hargreaves, 2009; Kratus, 1995; Swanwick & Tillman, 1986; Whitcomb, 2010). I Swanwick och Tillmans numera klassiska studie (1986) undersöktes 48 barns (3 – 15 år gamla) musikaliska kompositioner under fyra års tid. Med grund i ett utvecklingspsykologiskt perspektiv beskriver de barnens musikaliska utveckling baserad på de psykologiska koncepten bemästrande (mastery), imitation, fantasispel (imaginative play) och metakognition. I en spiral beskriver de vidare barns musikaliska utveckling genom åtta olika modes relaterat till materialitet, uttryck, form och värde.

Kratus (1995) skapade en modell för att beskriva en stegvis utveckling av improvisationsförmåga där han utgår från de likheter och de skillnader som kan urskiljas mellan oerfarna improvisatörer (noviser) och erfarna improvisatörer (experter). Likheterna menar Kratus (1995) är att ljud skapas målinriktat och avsiktligt (purposeful) över tid, att den musik som är resultatet inte kan upprepas eller revideras samt att de rytmiska och melodiska beslut som fattas i stunden görs med begränsningar och restriktioner (s. 27). Skillnaderna som Kratus (1995) pekar på är att experten kan höra musiken för sitt inre öra i förväg (så kallad audiation) medan novisens spel är mer slumpartat, expertens improvisation förhåller sig till musikalisk struktur, taktart och tonart medan novisens är mer inriktad på själva processen att improvisera och saknar dessa aspekter. Kratus (1995) pekar på ytterligare skillnader såsom expertens mer utvecklade tekniska färdigheter på instrumentet, expertens förmåga att forma improvisationen med en början, en mellandel och ett slut samt expertens kunskap om stilistiska konventioner. Dessa skillnader menar Kratus (1995) kan å andra sidan användas för att se vad en elev behöver för att utvecklas vidare i sin improvisationsförmåga.

Modellen innehåller följande sju steg som vart och ett bygger på de föregående, och är orienterade mot olika utvecklingsfaser: exploration – process – produkt – ledighet och lättflytande (fluid) – struktur – stilenlighet – personlighet (Kratus, 1995). Kratus menar att dessa steg sammanhänger med elevers mer allmänna musikaliska utveckling och att lärare behöver vara medvetna om vilken nivå elever är på för att kunna undervisa på ett adekvat sätt. Det första steget, exploration, benämner Kratus (1995) pre-improvisation. Kratus menar att detta första steg "lacks the purposefulness and structural constraints of improvisation" (Kratus, 1995, s. 30–31). Kratus modell är tydligt inriktad mot improvisation enligt givna (västerländska)

musikaliska normer och beskrivs i en utvecklingspsykologisk tradition. Denna linjära modell har kritiserats av Burnard (2000a) som ett ”top-down”-perspektiv på barns musicerande. Det innebär ett vuxen-perspektiv på barns (och oerfarnas) improvisationer som inte tar hänsyn till barns musikaliska världar. Även Johansen (2019) uttrycker kritik mot Kratus ovan nämnda modell då den representerar ett vertikalt perspektiv på lärande och utveckling: “The vertical direction refers to how we tend to express development in terms of ‘low’ and ‘high’ levels of mastery or stepwise progression as in a staircase, metaphors that draw on images of upwards movements” (Johansen, 2019, s. 250). Jag delar kritiken och menar att det innebär en begränsande och hierarkisk syn på improvisation och på improvisationens möjligheter i undervisning. Risken är också menar jag att ett linjärt och hierarkiskt perspektiv på improvisation kan hämma, snarare än utveckla, kreativitet och kritiskt tänkande i musik.

I Siljamäkis och Kanellopoulos (2019) litteraturöversikt framkommer att studier av musikalisk utveckling är det oftast förekommande undersökningsobjektet (31,2% av de granskade studierna) medan improvisation som ”an open form” (Siljamäki & Kanellopoulos, 2019, s. 17) är det minst frekventa. Studier av musikalisk utveckling inkluderar underkategorier såsom utveckling av musikaliska färdigheter, till exempel i att utföra melodiska och rytmiska element, lärandestrategier och utveckling av kreativitet och indikerar ett modellbundet förhållningssätt (Siljamäki & Kanellopoulos, 2019). Detta bekräftar resultat i avhandlingens artikel I (Larsson & Georgii-Hemming, 2019) där exempelvis utvecklingen av rytmisk (Whitcomb, 2010), melodisk (Brophy, 2005) och harmonisk (Guilbault, 2009; Coulson & Burke, 2013) förmåga genom improvisation studeras och också utvecklingen av musikalisk kreativitet (Koutsoupidou & Hargreaves, 2009).

2.2.2 Betydelsen av intention och engagemang

Burnard (2000a) studerade 18 barn som var 12 år gamla och som erbjöds extra musiklektioner på lunchrasterna med inriktning på improvisation och komposition en gång per vecka under en period av 6 månader. I denna studie där barns improvisation och komponerande undersöktes framkom att det som var mest betydelsefullt i barnens beskrivningar av sina erfarenheter, var inte att de hade en bra musikskolning att stå på. Det var i stället den kreativa intentionen som var en avgörande faktor. Detta menar jag samspe-

lar med vad MacDonald et al. (2012) skriver om att engagemang i improvisation är av större betydelse än färdigheter som tidigare nämnts. Burnard (2000a) pekar också i studien på vikten av att musiklärare tar till vara och uppmuntrar barnens erfarenheter, vad de redan kan, tänker och kan göra. Barn har en stor beredvillighet att ägna sig åt improvisation och komposition, skriver Burnard (2000a), och det är viktigt att skapa en miljö där barnen kan uttrycka sin kreativitet. Senare formulerar Burnard (2015) att med kreativ musikundervisning som ”främjar djupt engagemang” kan elever komma att ”tro på sin egen förmåga som musikaliska tänkare, musikutövare och musikskapare” (Burnard, 2015, s. 15).

2.2.3 Betydelse av kontexten

I Lagergrens studie (2012) av barns komponerande deltog två olika typer av barngrupper. Den ena gruppen av barn gick i kulturskolan och spelade instrument på sin fritid och de träffades för studien under en hel lördag med uppgiften att göra ett musikstycke. Den andra gruppen var barn som skulle skapa musik under ordinarie musiklektionstid i skolan. Resultaten visar att kulturskolebarnen skapar musik med typisk kulturskolekontext i fokus, deras stycken liknar spelstycken i instrumentallärоböcker på nybörjarnivå och de skapar i första hand melodier på sina respektive instrument. Barnen i skolgruppen använder sig av ett vidare genreinspel i sina stycken och utnyttjar flera sorters instrument. Detta visar kontextens betydelse för vilken slags musik barnen skapade.

Hultberg (2012) beskriver med utgångspunkt i en kulturpsykologisk modell för lärande hur musikaliskt lärande kan förstås genom musicerande, vilket är intressant för avhandlingens syften även om improvisation inte explicit är nämnt. Med en verktygslåda bestående av kulturella redskap, både fysiska och immateriella, kommunicerar musiker (även barn som musicerar) med musik i en interaktion. Lärande försiggår i en social och kulturell praktik där erfarenhet av och förståelse för genrespecifika konventioner har betydelse för lärandet menar Hultberg (2012). Johansen (2016) skriver att deltagande i en viss praktik är influerat av värden normer och konventioner och, beroende av i vilken praktik du är deltagare, leder det till olika syn på vad som är viktigt att lära och uppnå inom respektive musikpraktik. Jag menar att här samspelar flera faktorer som till exempel det Kohfeld et al. (2019) på engelska benämner ”immersion”, vilket kan innebära att fördjupa sig i en specifik kultur. Det engelska ordet immerse kan också betyda

nedsänkning, att dyka ner i, och elever/lärande som befinner sig i olika musikaliska kontexter som i Hultbergs (2012), Lagergrens (2012) och Johansens (2016) studier är ”nedsänkta” i respektive musikkultur med dess normer, konventioner och värderingar vilket också samspelar med elevers/lärandes förväntningar och vilja att anpassa sig till rådande normer (Holgersson, 2011).

2.2.4 Improvisera för att lära

I en diskussion om improvisation som en utbildningsprocess beskriver Campbell (2009, s. 120–121) tre perspektiv på improvisation: *Improvising to learn music – Learning to improvise music - Improvising music to learn.* Det första perspektivet, *Improvising to learn music,* innebär att improvisation inkluderas på alla nivåer av musikutbildning och är ett sätt att både lära sig de grundläggande elementen i musik och att utveckla en djupare förståelse av musik (Campbell, 2009). Så sett skulle det kunna vara en till viss del instrumentell syn på improvisation, att den har syften utanför själva improvisationen, att det handlar om att utveckla kunskap, färdigheter och förståelse med improvisationen som redskap. Improvisation i musik ses här som en utgångspunkt i undervisningen och utgör grunden för att lära musik. I Campbells andra perspektiv, *Learning to improvise music,* förstås improvisation som att ta del av en specifik kulturell, geografisk och social form av improvisation, där improvisation ses som något inneboende i den musikaliska kulturen, som till exempel i vissa former av indisk musik, solon i gospelkörer, bluegrassmusik med flera. Improvisationen är här idiomatisk och handlar om att lära sig improvisera inom en viss tradition, stil eller genre. Campbells tredje perspektiv på improvisation i undervisningen, *Improvising music to learn,* handlar om att improvisera musik för att lära sig något om sig själv och sina relationer i den omgivande världen. Campbell säger: “through the processes of making music up, people learn whatever can be learned of self and others and the world beyond music” (Campbell, 2009). Även Lewis (2014) menar att improvisation i grupp kan innebära ett lärande om både sig själv och andra och skriver att alla former av improvisation kan ses som en

> “pedagogical relation, in which we listen to know where we are and where the others are; […] where one learns about the other through hearing what the other has to play, and where one learns about oneself through listening to the responses from the other […]” (Lewis, 2014, s. 46).

Lewis (2014) sätt att förhålla sig till improvisation harmonierar med Campbells (2009) tredje perspektiv enligt ovan och tillika också med Ahlstrand (2014). Det relaterar också till Kanellopoulos (2011) studie om improvisation som både frihet och ansvar att lyssna och att svara.

Higgins och Mantie (2013) föreslår tre perspektiv på hur improvisation kan förstås, vilka de menar kan vara en guide till att undervisa i improvisation. Dessa tre perspektiv är grundade i deras omfattande studie av forskning på olika musikaliska improvisationspraktiker. I det första perspektivet förstås improvisation som en kreativ musikalisk förmåga vilken är en del i en holistisk syn på ett musikerskap (ability). I det andra förstås improvisation som ett situerat musikkulturellt uttryck (culture) och i det tredje som erfarande (experience). Författarna framhåller särskilt vikten av det tredje perspektivet, improvisation som erfarande, förstått som den interaktiva process i vilken elever kan vara i, och genom, musik. De menar att i denna process förkroppsligas kvalitéer av elevers ”risk-taking, reflexivity, spontaneity, exploration, participation, and play (i.e., experience)” (Higgins & Mantie 2013, s. 39). När improvisation ses som erfarande är inte färdigheter eller en viss kulturell praktik det viktigaste utan i stället hur erfarandet erbjuder olika sätt att vara i och genom improvisation (Higgins & Mantie, 2013).

I en studie av sex elever i årskurs fem studerar Wall (2018) vad, och hur, dessa elever lär sig genom att få improvisera tillsamman vid åtta olika tillfällen. Elevernas lärande undersöktes genom linserna *musical fluency* och *collaborative emergence* (Wall, 2018, s. 118). *Musical fluency* är ett begrepp lånat från Swanwick (1999) som innebär “the aural ability to image music coupled with the skill of handling an instrument” (Swanwick, 1999, s. 56 citerad i Wall, 2018, s. 118). *Collaborative emergence* är ett begrepp som Wall (2018) lånat av Sawyer (2003, s. 163) vilket innebär att det som uppstår i en kreativ grupp är något som är större än summan av var och ens enskilda bidrag. Eftersom gruppkreativitet är ”emergent” (Sawyer, 2003, s. 163) är det inte möjligt att förutsäga vilken riktning gruppen kommer ta eller vad resultatet kan bli. Det som uppstår i kreativa grupper sker genom symbolisk interaktion betonar Sawyer (2003). Wall (2018) fann att eleverna lärde sig i samarbete genom att utforska, eleverna kunde skapa ny musik och ta egna musikaliska beslut. Detta menar Wall (2018) innebär att de också på så vis kunde ta kontroll över sitt fortsatta lärande. I stället för att elever ska lära sig att improvisera så ska de improvisera för att lära föreslår

Wall (2018) vilket kan jämföras med Campbells (2009) perspektiv *improvising music to learn* och Higgins och Manties (2013) begrepp *experience* enligt vad som beskrivits ovan.

I kapitlet *Learning to improvise, improvising to learn* (MacGlone & MacDonald, 2017) redogörs för intervjuer med åtta erfarna improvisationsmusiker om deras lärande i fri gruppimprovisation. En typisk startpunkt för flera av musikernas motivation och intresse för improvisation var ett tillfälle då de upplevde improviserad musik och fick en uppenbarelse, ”an epiphanic experience” (MacGlone & MacDonald, 2017, s. 8). Resultaten visar att improvisationsmusiker utvecklar sin improvisationsförmåga och kreativitet på tre distinkta, men dock interagerande, sätt. För det första sker lärandet autodidakt i informella miljöer och för det andra är relationer med mentorer betydelsefulla. För det tredje är sociala sammanhang av stor vikt för att exempelvis utveckla nödvändig social kompetens och kreativt ansvarstagande i gruppimprovisation

Sawyer (2007) menar att improvisation, att skapa musik i realtid, i stunden, leder till djup och integrerad förståelse och kunskap av musikaliska strukturer, förmåga att anpassa och modifiera kunskaper och tidigare erfarenheter samt till utvecklandet av samarbetsförmåga. Improvisation borde utgöra själva kärnan i musikämnets kursplaner, argumenterar Sawyer (2007). Flera andra forskare (se t. ex. Beegle, 2010; Brophy, 2005; Elliott & Silvermann, 2015; Higgins & Mantie, 2013) framhåller vikten av att improvisation ingår i musikutbildning. Hickey (2009) menar att i undervisningen ska lärare uppmuntra improvisation och möjliggöra den då hon menar att improvisation handlar om ett specifikt förhållningssätt till musik som inte kan läras ut, men däremot kan ges näring i undervisning. Hickey (2009) argumenterar för att fri improvisation behövs i musikundervisningen för att utveckla ”true creative thinking” (Hickey 2009, s. 287) och ett kritiskt förhållningssätt. Även Kokkidou (2013) pekar på musikundervisningens potential för att utveckla kritiskt tänkande.

Sætre (2014b) menar att musikundervisningen kan utvecklas och bli bättre om den bygger på ett kontinuerligt växelspel mellan ”intryck och uttryck, eller att lyssna, musicera och komponera” (s. 147–148) såsom i den metod som utvecklades av Carl Orff. Som ett resultat av en sådan musikundervisning särskiljs inte skapande aktiviteter som improvisation och kom-

position ifrån andra aktiviteter, i stället blir detta förhållningssätt en vägledande princip i undervisningen där förmågor att improvisera och komponera integreras med kreativt tänkande, skriver Sætre (2014b).

I några studier nedan påtalas vikten av att barn/elever får möjlighet att tala om och reflektera över sina improvisationer för att utveckla förståelse. Rebne och Sætre (2019) tar utgångspunkt i Gadamers begrepp *Spiel,* med referens till hur Gadamer utvecklar begreppet i Truth *and Method* (Gadamer, 2004, i Rebne & Sætre, 2019). Det tyska ordet Spiel kan betyda både lek och spel. I leken och i spelet finns regler och genom att öppna upp synen på improvisation som antingen strukturerad eller fri och införa andra regler än enbart musikaliska, menar Rebne och Sætre (2019) att lärare kan använda improvisation i undervisningen på meningsfulla sätt genom både musikalisk och språklig lek. Genom metaforer tolkas den temporala erfarenheten av improvisationen och på så sätt menar författarna kan också förmågan att improvisera utvecklas. Även Kanellopoulos (2007a) visar på hur barns förståelse av improvisation kan utvecklas genom att de får tillfälle att reflektera över sin egen improviserade musik. I intervjuer med författaren samtalar barnen om sina upplevelser av improvisationen. Med detta vill Kanellopoulos (2007a) utveckla ett musikpedagogiskt perspektiv som ger röst åt de lärande och som välkomnar experimenterande och utmanar musiklärares förutfattade meningar.

MacGlone (2019) undersöker också språk i relation till musikimprovisation och studerar hur förskolebarns tal om improvisation förmedlar deras förståelse av sina musikimprovisationer i grupp. I artikeln ställs frågan hur barn begreppsliggör improvisation. Detta är en aspekt som är lite beforskad skriver MacGlone (2019) men angelägen att undersöka då det är en viktig del av kreativa aktiviteter som gör att lärare kan uppfatta och förstå barns egna intressen och ta vara på dem. Ytterligare ett skäl att undersöka barns tal om improvisation är att barns kreativitet inte alltid kommer till uttryck enbart i musiken. MacGlone (2019) undersöker därför både vad barnen spelar och vad de säger då detta kan erbjuda perspektiv som kan bidra till att utveckla metoder och förhållningssätt för undervisning i improvisation. I studien används aktivitetsteori som ett analytiskt verktyg. MacGlone (2019) utvecklar två begrepp: *Creative Musical Agency* (CMA) som innebär att barnet skapar nytt musikaliskt material och *Socio-Musical Aptitude* (SMA) som innebär att barnet skapar en musikalisk respons till ett annat

barns musikaliska idé i gruppimprovisationen. I upprepade cykler fokuserades antingen uppgifter som handlade om att skapa nya musikaliska idéer (CMA) eller aktiviteter som handlade om att lyssna och turas om att spela (SMA). I varje musikstund planerade MacGlone (2019) in tid för barnens frågor och för att fånga upp deras uppfattningar om aktiviteterna. Resultaten leder till att två teman tydliggörs, *conceptual tools* är det ena och det handlar om de många olika sätt som barnen kunde förstå den musik de skapade med utgångspunkt i existerande referenser, beskrivande fraser och sätt att kombinera dessa. Det andra begreppet är *exploring roles* med undertemana *workshop roles* och *musical roles* i vilka barnens kreativa agens synliggjordes men också spänningar mellan barnen. MacGlone (2019) diskuterar sedan, med referens till Vygotski, begreppet mediering; hur kunskap kan utvecklas genom redskap. Med referens till Rogoffs begrepp *apprenticeship, guided participation* och *participatory appropriation* (Rogoff, 1995 i MacGlone, 2019) diskuterar MacGlone (2019) barns utveckling genom samarbete. MacGlone avslutar med att föreslå att hellre än att försöka övertyga barn om att improvisation *är* musik, bör man lyssna på den information de kommunicerar om sina musikaliska identiteter. MacGlone (2019) vill med detta betona vikten av att ta del av barns perspektiv för att förstå hur de skapar mening i öppna, kreativa uppgifter över tid.

2.2.5 Improvisation och lärande i högre utbildning

Hickey (2015) studerade fyra erkänt skickliga improvisatörer och pedagoger i högre musikutbildningar, i syfte att förstå vilka pedagogiska moment de hade gemensamt i sin undervisning och hur dessa skulle kunna utvidgas till att omfamna också den obligatoriska skolans musikundervisning och musiklärarutbildningar. Dessa pedagoger hade vissa pedagogiska redskap, de hade en unik vokabulär som inte var grundad i traditionell musiklära utan till stor del bestod av metaforer eller handlade om hur deltagarna upplevde improvisationen. Dessutom gav lärarna feedback som inte innehöll värderande omdömen. Lärarna såg sig som möjliggörare och handledare, de betonade spontanitet och att gruppen inom sig skulle känna tillit och trygghet. Hickey (2015) menar att studiens resultat är viktiga för hur musiklärarutbildning behöver förändras. I studien belyses den transformerande potential som ligger i erfarenheter av egalitärt och fritt gruppimproviserande. Blivande musiklärare behöver få erfarenheter av att experimentera med fri improvisation, de behöver träning i att ge icke-värderande feedback

och i att stimulera samtal mellan deltagarna i gruppimprovisation menar Hickey (2015). Dessa samtal om musiken kan med fördel ske med hjälp av explorativt språk såsom metaforer och inte endast med traditionella formella musiktermer (Hickey, 2015). Metaforer som ett redskap att lekfullt tala om erfarenheter av improvisation föreslås också av Rebne och Sætre (2019).

To practice improvisation (Johansen, 2016) är titeln på en kvalitativ studie av hur skandinaviska jazzstudenter övar för att utveckla kompetens i att improvisera. Studiens syfte är att belysa motiv, mål, syften och tillvägagångssätt som karaktäriserar jazzstudenters övande på instrument och att undersöka hur improvisationsförmåga utvecklas genom att öva. Titeln skulle kunna ses som motsägelsefull då jazzmusikers improvisation inte ansetts som något som ska övas på, eftersom det förutsatts att övandet leder till sämre lyssnande och interaktion och ett icke autentiskt spel skriver Johansen (2016). I studien ses inte improvisationsförmåga som något som kan skiljas från socio-historiska situationer och olika värdesystem utan tvärtom förstås lärande i improvisation som något historiskt, kulturellt och geografiskt betingat och därmed något som är i en kontinuerlig förändring (Johansen, 2016). Studiens teoretiska perspektiv är kulturhistorisk aktivitetsteori och deltagande i en viss praktik innebär att det är influerat av värden, normer och konventioner. Detta i sin tur innebär att klassiska musiker och jazzmusiker har olika syn på vad som är viktigt att lära och uppnå inom respektive musikpraktik då normer ger mening och sammanhang till enskilda handlingar (Johansen, 2016). Johansen använder två begrepp specifikt i studien och det ena är *expansive learning* (Engeström, 1987, i Johansen, 2016) som innebär att lärande ses som öppet, utan förbestämda mål, i aktiviteter som i sig själva hela tiden förändras. Det andra är *exploration* som innebär processer där en individ skapar ny kunskap genom att experimentera inom en viss aktivitet. Med utgångspunkt i detta skapar så Johansen (2016) konceptet *explorational practice* vilket fångar de kreativa och improvisatoriska aspekterna i studenternas övningspraktik. Studenterna i studien värderade särskilt utvecklandet av en personlig röst och de använde en utforskande övningspraktik som bland annat kunde innebära att ”bara spela” där resultaten av spelandet/övandet kunde vara flera och icke förutbestämda. När det gällde utveckling av specifika tekniska färdigheter ägnade sig studenterna åt målinriktad övning (*deliberate practice*, Ericsson, Krampe & Tesch-Römer, 1993, i Johansen, 2016). Att spela och öva tillsammans i ensembler

betraktas som en viktig lärandepraktik som också generar en utveckling av den improviserade musiken. Johansen avslutar med att påpeka att högre musikutbildning bör uppmärksamma jazzstudenters kreativa förhållningssätt både till musiken de vill spela och till de medvetna strategier de har för att kunna spela den.

I sin avhandling tar Wilén (2017) utgångspunkt i en metod för klassisk och samtida vokal improvisation (CCVI, *Classic and Contemporary Vocal Improvisation*) där musik, text och dramatisk handling improviseras. I avhandlingen undersöker Wilén hur CCVI kan användas för att utmana och problematisera normer och traditioner i klassisk vokalkonst. Vidare undersöker hon hur teoretiska begrepp som performativitet, handling, dekonstruktion och troper kan användas för att undersöka och analysera konstnärlig praktiker såsom operaimprovisation, romansimprovisation samt improvisation utan ord (Wilén, 2017). Improvisation förstås som ett resultat av sångares handlingar i kommunikativa situationer. CCVI är ett kreativt verktyg för klassiska sångare för en kritisk dialog med traditioner i klassisk vokalkonst. Metoden används också för att kritiskt problematisera och dekonstruera metoder för hur kön och makt porträtteras i opera. I avhandlingsprojektet tas många olika improvisationsformer upp såsom operaimprovisation tillsammans med symfoniorkester, improvisation tillsammans med kör, improvisation till bildkonst samt dekonstruktion av romansframförande i dialog med ljusdesign. Resultaten innebär att klassiska sångare som improviserar skapar musik, text och dramatiskt innehåll som vokala och musikaliska handlingar genom att intuitivt använda musikaliska och performativa troper (idiom, klichéer) i ett interperformativt spel med föreställningens kontext och klassisk sångtradition skriver Wilén (2017).

I Sætres avhandling (2014a) undersöks högskolekurser i musik för studenter som utbildar sig till låg- och mellanstadielärare. Sætre intervjuar också lärarutbildare i dessa kurser. Kurserna i musik ges för allmänlärare, inte specialiserade musiklärare. I resultaten identifierar Sætre några subidentiteter av lärarutbildare, såsom musikern, läraren, musikledaren och forskaren. Lärarutbildarnas största utmaningar är den begränsade tiden och studenter som antingen saknar formell utbildning i musik eller som har en informell utbildning. Utbildningen representerar en traditionell konservatoriemodell av musik vilken blir tydlig i de många kurserna med musikalisk framställning och musikvetenskap. Kurserna betonar också musikdidaktik

men saknar i viss utsträckning forskningsanknutna kurser. Det som prioriteras är dock kurser med det praktiska sjungandet och spelandet. Sætre beskriver spänningar mellan lärarutbildarna och hur kurserna är organiserade, där kurserna beskrivs som mer konservativa än lärarna. Sætre identifierar några förändringar i lärarutbildningar såsom akademiseringen och inriktningen mot pop och rock och gehörsbaserad musik. Ytterligare en förändring är att lärarutbildarna känner sig tvungna att göra musik och musikundervisningspraktik till något som är lätt och tillgängligt, det ska var möjligt att tillägna sig trots att studenterna inte har någon tidigare formell musikutbildning (Sætre, 2014a). Med denna studie i åtanke är det intressant att fråga hur musiklärare som utbildas där undervisningen ska vara ”lätt och tillgänglig” kommer att (kunna) ifrågasätta rådande normer om undervisning som en linjär progression med mätbara kunskaper. Utbildning av musiklärare för att kunna implementera improvisation i undervisning, men också ifrågasätta och kritiskt granska normer, är en fråga som tas upp av Wright och Kanellopoulos (2010) i nästa avsnitt.

2.3 Improvisation som socio-musikalisk och politisk praktik

I detta avsnitt lyfts den potential som kan finnas i improvisation, och särskilt i fri improvisation, för att skapa ett rum där kreativitet och kritiskt tänkande kan utvecklas, något som exempelvis Hickey (2009) och Kokkidou (2013) framhåller, vilket redan nämnts. Studier i olika utbildningskontexter pekar på denna möjlighet med improvisation. Kanellopoulos (2007b) diskuterar improvisation som handling utifrån Arendts filosofi, och som ansvar med grund i Bahktins dialogiska teori (Kanellopoulos, 2011). Varkøy (2014) lyfter den musikaliska erfarenhetens egenvärde utifrån Arendts filosofi om handling som en aktivitet som är sitt eget mål och inte endast ska tjäna till nytta för något annat utanför handlingen i sig. Wright och Kanellopoulos (2010) och även Wassrin (2016) diskuterar hur improvisation kan generera en offentlig, öppen sfär för ifrågasättande, personlig utveckling och pluralitet. Kallio (2015) diskuterar hinder och möjligheter för ett demokratiskt och pluralistiskt musikklassrum.

Kanellopoulos (2007b) tar utgångspunkt i en förståelse av musikundervisning som en politisk praktik där ”specific meanings are produced, attitudes built, identities shaped, and hierarchies of musical and social values are constructed” (s. 97). Utifrån denna förståelse diskuterar han improvisationens politiska roll som ett redskap att skapa vissa former av agens, mänskliga

relationer och relationer mellan barn, musik och kunskap. Han undersöker improvisationens möjlighet att omforma klassrum från rum för förmedling av kunskap till öppna sammanhang ”for acting and thinking” (Kanellopoulos 2007b, s. 98). Genom att se improvisation som kommunikativ handling, grundat i Arendts teori om handling, erbjuds ett teoretiskt perspektiv på den roll som improvisation kan spela i en musikutbildning som vill främja frihet, jämlikhet och mångfald skriver Kanellopoulos (2007b). Kanellopoulos (2007b) läser Hannah Arendt (bl a *The Human condition*, 1998, och *Between past and future*, 2006) parallellt med Edwin Prévost (1995, i Kanellopoulos, 2007b) och ser paralleller mellan handling och improvisation såsom jämlikhet och inkludering, vilket innebär att musikaliska hierarkier kan överskridas då expertis och tekniskt kunnande inte privilegieras. Med ett perspektiv på improvisation som handling skulle musikklassrum kunna bli platser där kommunikativa handlingar i form av musikaliska dialoger kan framträda och där musicerande *med* barn och inte *för* barn blir ett vägledande förhållningssätt (Kanellopoulos, 2007b). Fem framträdande drag menar Kanellopoulos (2007b) särskilt överensstämmer mellan Arendts begrepp handling och fri improvisation och dessa är: mål och medel som en enhet – det oåterkalleliga – den kommunikativa karaktären – den handlandes unika röst, och slutligen – befrielse. Den handlandes röst förstår jag som att den handlande är oersättlig, frågan om *vem* som handlar/improviserar blir viktigare än *vad* (Biesta, 2006, se också von Wright, 2000). Befrielse genom improvisation diskuterar Kanellopoulos med Arendts begrepp löfte och förlåtelse. Löfte handlar om att deltagare i fri gruppimprovisation hjälper och stöttar varandra då de alla är ansvariga för hur improvisation blir. Förlåtelse innebär i fri improvisation att acceptera och låta saker passera utan att låta värderande omdömen hindra improvisationen (Kanellopoulos, 2007b).

Ett teoretiskt perspektiv från Bakhtin kan bidra till att utveckla ett nytt sätt att förstå det utbildningsmässiga värdet av att få möjlighet till engagemang i kreativt musikskapande menar Kanellopoulos (2011). Kanellopoulos (2011) diskuterar hur Bakhtins teori om estetisk handling som intersubjektivitet kan ha implikationer för musikundervisning och föreslår att improvisation kan förstås som en skyldighet att utforska det okända och att söka frihet genom att ta ansvar för att uppmärksamma det unika i oåterkalleliga musikaliska handlingar. Improvisation är dialogisk menar Kanellopoulos (2011) då den motstår det som är fastlagt, bestämt och avslutat,

då den innebär interaktion och då den karakteriseras av det oavslutade och det öppna. Vidare föreslår Kanellopoulos (2011) att improvisation ska förstås som problemfinnande, snarare än problemlösande (se också Sawyer, 2003). I fri improvisation kan förmåga att både lyssna och svara utvecklas och Kanellopoulos (2011) diskuterar betydelsen av att svara i relation till att ta ansvar. Det innebär att i fri improvisation finns samtidigt både skyldighet och frihet att handla. Kanellopoulos (2011) argumenterar för att ansvarstagande i relation till den andres handling utvecklar ansvarskänsla och empati i och genom improvisation och med detta menar Kanellopoulos förenar den fria improvisationen estetik och etik. Med Bakhtins dialogiska intersubjektivitet som utgångspunkt menar Kanellopoulos (2011) att fri improvisation i musikundervisningen kan utmana den rådande monologiska ordningen och stimulera en undervisning som syftar till att utveckla barns förhållningssätt till att skapa, forma och strukturera ljud, i stället för att bedöma förutbestämda och mätbara kunskaper och färdigheter. Kanellopoulos (2011) avslutar artikeln med att förklara att beslutet att improvisera utgör startpunkten för ett sökande efter ett offentlig öppet rum som utmärks av att ingen är rädd och att musikalisk frihet råder. Där allt kan hända men inte vad som helst går:

> The decision to improvise marks the initiation of a search for a public musical space which is marked by the absence of fear, where exploration of musical freedom is pursued, where everything might happen but not anything goes (Kanellopoulos, 2011, s.130).

Detta är möjligen en utopisk och något idealiserad bild även om den är önskvärd. Att improvisera beskrivs ofta också som att utsätta sig för risk och kan innebära prestationsångest och rädsla vilket redogjorts för tidigare.

Den musikaliska erfarenhetens egenvärde diskuterar Varkøy (2014) i relation till samhällets teknisk-ekonomiska rationalitet där alltings värde bedöms utifrån dess nyttoaspekter, dess relevans. Detta nyttotänkande menar Varkøy representerar ”en antihumanistisk tendens utan sinne för att glädjas över den frihet som ligger i ’ändamålslösa’ aktiviteter” (2014, s. 21). Egenvärdet ligger i den musikaliska aktiviteten och att musik är något som människor gör tillsammans menar Varkøy och refererar till begreppet *musicking* som myntades av Small (1998). Det är med utgångspunkt i detta som Varkøy reflekterar vidare med hjälp av Arendts begrepp handling. Varkøy menar att nyttotänkandet innebär att väsentliga aktiviteter i ett ”meningsfullt liv” (2014, s. 23–24) inte värdesätts, det vill säga sådana aktiviteter

som är fria, ”inte styrda av något syfte” eller ”målrelaterade” (s. 23). Denna typ av handlingar, som inte är medel till något bortom själva handlingen utan tvärtom är mål i sig själva, är det Arendt menar med begreppet handling skriver Varkøy (2014). Att tänka kring musik som handling, en mänsklig aktivitet som har ett värde i sig, utgör en kritik av ”det totalitära nyttotänkandet och den ekonomiska ideologi som härjar bland annat i dagens utbildnings- och kulturpolitik” (Varkøy, 2014, s. 27).

I Wrights och Kanellopoulos (2010) studie av improvisationens roll i musiklärarutbildning utreder de improvisation som en särskild form av informell lärandeprocess, grundat i kritisk pedagogik och Greens arbeten om informellt lärande (Green, 2002, 2008). Vidare undersöker de hur musiklärar-studenter upplevde en kurs i fri improvisation i relation till dem själva som musiker, till musik som ett skolämne och till barn som musiker. Författarna frågar sig vilket ansvar musiklärar-utbildning har för att förbereda studenter på att kunna gå emot en syn på utbildning och kunskap som innebär en linjär progression och ”reification of knowledge and glorification of received information” (Wright & Kanellopoulos, 2010, s. 71). Det är en relevant och viktig fråga till musiklärarutbildare och studenter, som uppmanar till en kritisk hållning. Wright och Kanellopoulos (2010) föreslår att improvisation, som en särskild form av informellt lärande i musik, spelar en viktig roll då den bidrar till att utveckla kvaliteter som är nödvändiga för att lärare ska kunna arbeta med informell pedagogik i musikundervisning och för att utveckla ett kritiskt perspektiv på både teorier och praktik i lärarutbildning. Genom erfarenheter av fri improvisation kan studenter börja reflektera över sin identitet som lärande, sina förhållningssätt till barn och sin egen kreativa potential skriver Wright och Kanellopoulos (2010) och menar att informellt lärande kan skapa icke-traditionella, sociala lärandemiljöer som kombinerar interaktiva, ickelinjära självstyrda processer. Författarna pekar på att informella lärandestrategier i musikutbildning väcker viktiga frågor om hur informellt lärande ska tolkas i musikundervisning och huruvida det är kopplat enbart till vissa genrer samt om informellt lärande har potential att möjliggöra öppenhet och demokrati i klassrum. Fri improvisation som en betydande del av musiklärarutbildning kan utrusta blivande lärare med nödvändiga kvaliteter för att kunna arbeta på sådana sätt i musikundervisning menar Wright och Kanellopoulos (2010). Författarna menar att deras resultat överensstämmer med Greens (2008) definition av informellt lärande i musikundervisning där elevers levda erfarenheter betonas

som en grund för deras musikaliska utforskande och där lärare och elever ses i ett mer jämlikt och dialogiskt förhållande vilket är något, menar författarna, som har sin grund i kritisk pedagogik (Wright & Kanellopoulos, 2010).

Det informella lärandet som beforskats i ett flertal studier innebär emellertid också problem. Ett problem är att i en svensk skolkontext har det inneburit ett fokus på en viss typ av musik och musikframföranden, nämligen pop-och rockmusik i typiska rockensembler med gitarr, bas och trummor. Informellt lärande i skolans musikundervisning har i sin tur genererat vissa hierarkiska ordningar i klassrummen som inneburit en maskulin könskodning (Bergman, 2009) och att kön konstrueras utifrån föreställningar om egenskaper kopplade till kön (Borgström Källén, 2014). Elever med erfarenheter av att spela i rockband tenderar dominera undervisningen medan elever som saknar de erfarenheterna riskerar att inte nå kursmålen (Bergman, 2009). Vissa könsstereotypiska mönster konserveras och reproduceras exempelvis i val av instrument (Ericsson & Lindgren, 2010, Kvarnhall, 2015). Men denna fråga, huruvida informellt lärande ska definieras inom en viss genre, var alltså något Wright och Kanellopoulos (2010) avsåg att problematisera och diskutera för att i stället ta utgångspunkt i fri improvisation som inte är bunden till en viss genre eller stil.

Wright och Kanellopoulos (2010) menar att lärare som på allvar ser värdet av improvisation i utbildning kan utveckla ett sätt att undervisa där ett djupt engagemang i improviserat musikskapande kan bryta ner förutfattade meningar enligt vilka barn ska ”matas” med information och färdigheter. I stället rör de sig i riktning mot en dialogisk respektfull lärandesituation i musikundervisning. Tre analytiska koncept identifieras ur data, självständighet, utveckling av självet och utveckling av en öppen attityd gentemot barn och deras musik. Kommentarer från studenterna i studien pekar också på att improvisation relateras till utveckling av empati, ömsesidig respekt, villighet att ta risker och öppenhet till nya sätt att förstå musik och musicking som är nödvändiga för lärare för att kunna arbeta med nya sätt att närma sig musikundervisning (Wright & Kanellopoulos, 2010). Improvisation innebär en syn på kunskap som betonar det situerade i kunskapskonstruktionen, en form av kreativ socio-kulturell praktik. Detta menar författarna leder till en förändring i relationen mellan barn och musik bort från en syn på musik som något givet till musik som något som uppstår, och bort från en syn på lärande som en enbart kognitiv process till att se det som att

lärande, tänkande och vetande är relationer mellan människor i aktivitet i, med, och uppstående ur den socialt och kulturellt strukturerade världen (Wright & Kanellopoulos, 2010). Lärande ses då som deltagande. Författarna pekar också på att improvisationen möjliggör ett fokus på fantasi i utbildningsprocessen och att musikaliska praktiker kan förstås som att vara och att tänka tillsammans och då blir det en socio-musikalisk och därmed en politisk praktik. Den musikaliska praktiken som en öppen social plats för distribuerad fantasi innebär ett aktivt sätt att förhålla sig kritisk till rådande förhållanden genom att föreställa sig möjligheter och aktivt söka hur dessa kan realiseras musikaliskt. Improvisation tillåter studenter att bli ”agents of musico-social action” (Wright & Kanellopoulos, 2010, s. 83). Fri improvisation är en musikalisk kontext som tillåter ett obegränsat ifrågasättande av dess själva praktik, sålunda blir det ett sätt att driva en självständighetsprocess i musikaliska termer. Det är i detta som den politiska betydelsen av fri improvisation ligger. Det politiska ligger inte i politiskt engagemang eller avsikter utan det blir ”revealed through the aesthetics that their practice confers” (Saladin, 2009, s. 148, citerad i Wright & Kanellopoulos, 2010, s. 84). Öppenheten leder inte till att ”vad som helst går” utan till en oändlig pluralitet och en öppen plats där det inte bara är vissa som har rättighet att improvisera. Denna öppna plats erbjuder ett sätt att på nytt söka grundläggande aspekter av vad det betyder att skapa musik, med viktiga konsekvenser för personlig utveckling och för att bygga en öppen attityd gentemot barns musikaliska potential. En sådan musikalisk praktik skapar ett särskilt förhållningssätt som inte särskiljer mellan nivåer av kompetens utan i stället mellan nivåer av engagemang (Wright & Kanellopoulos, 2010). Författarna avslutar med att argumentera för att lärarutbildning behöver ge blivande lärare möjligheter att i både teori och praktik reflektera över hur de kan bidra till att skapa musikaliska sammanhang där de kan ta itu med dessa frågor (Wright & Kanellopoulos, 2010).

Wassrin (2016) bygger bland annat på idén om det öppna rummet, (den publika sfär som Kanellopoulos, 2007b, skriver om) och undersöker i sin avhandling *Towards musicking in a public sphere* hur ett annat sätt att iscensätta musik i förskolan kan bidra till att barn får ett större deltagande och inflytande. I studien är det små barn (1–3 år) och deras musikpedagoger som tillsammans förhandlar fram det Wassrin kallar en lokal didaktisk identitet, vilken samkonstrueras i interaktion ansikte mot ansikte. Analyser

av gruppintervjuer med musikpedagogerna i studien visar att diskursiva föreställningar om kategorierna musik och barn får betydelse för både pedagogernas didaktiska överväganden och för barnens delaktighet. I avhandlingens tredje studie tar Wassrin (2016) ett politiskt och filosofiskt perspektiv på det empiriska materialet vilket väcker frågor om huruvida musik i förskolan genomfört på detta sätt kan bidra till att skapa en offentlig sfär i vilken barn betraktas som legitima medborgare.

Kallio (2015) undersöker i sin avhandling varför viss musik exkluderas från musikundervisningen, eller censureras, som hon beskriver det, genom lärares bedömningar. Den musik som förstärker moraliska gränser kan legitimeras medan annan musik döms som opassande. Studien är interdisciplinär och rör sig i fälten musikpedagogik och kulturkriminologi (cultural criminology) och är teoretiskt grundad i Deweys pragmatism, kulturkriminologiska teorier om avvikande beteende och kritisk pedagogik. Kallio (2015) diskuterar implikationer av social kritik och censur för skolans demokratiska och inkluderande ideal. Vidare argumenterar Kallio (2015) för att om skolor fullt ut förstås som platser för deltagande, innebär det att musikklassrummen är diversifierade och därmed ser olika ut. De ibland obekväma och spänningsladdade meningsskiljaktigheter som följer med olikhet och diversifiering ska därmed betraktas som resurser för inkluderande demokratiska praktiker och inte som hinder. Genom att reflektera kritiskt över de politiska processer som legitimering eller exkludering av viss repertoar innebär, kan lärare och elever kritiskt undersöka vem musikundervisningen är till för, vem den ska tjäna, när, varför, hur och till vad. Studien kan tyckas långt från improvisation men den tar upp och undersöker viktiga frågor som också har beröringspunkter med improvisation. Jag menar att dessa beröringspunkter handlar om vilken sorts improvisation som tillåts, vems musik/improvisation som får utrymme samt hur musikklassrummet kan vara inkluderande och demokratiskt.

2.4 Sammanfattning

Litteraturöversikten i detta kapitel tillsammans med Artikel I visar på bland annat två olika perspektiv på improvisation, ett instrumentellt där improvisation ses som ett medel att utveckla specifika musikaliska kompetenser, och ett där fri improvisation förstås som handling i en jämlik praktik där kreativitet och kritiskt tänkande kan utvecklas. Vidare visar översikten på

ett behov av att undersöka lärande genom fri improvisation i skolans musikundervisning, och särskilt det lärande som inte enbart innebär så kallade nyttiga (Varkøy, 2014), mätbara, kompetenser eller är ett medel till något annat. Det är viktigt att studera vad erfarenheten av improvisation i sig kan innebära. Den instrumentella, teknokratiska situation som Varkøy (2014) beskriver i dagens samhälle verkar inte ge mycket utrymme för att i utbildning inkludera aktiviteter för dess egen skull, för den musikaliska erfarenhetens egenvärde, utan undervisning syftar till att elever ska uppnå mätbara, föreskriva kunskaper och färdigheter.

Men hur kan vi då undersöka lärande och meningsskapande som inte är definierat i föregivna mål och kunskapskriterier? Hur kan vi undersöka improvisation om improvisation förstås som handling där mål och medel är ett? I nästa kapitel presenteras avhandlingens teoretiska utgångspunkter och i det nästföljande kapitlet beskrivs avhandlingens design och metoder i studierna. I studie 3 och 4 observeras, beskrivs och analyseras elevers handlingar när de fritt improviserar musik och i dessa studier undersöks kvaliteter av fri improvisation i undervisningen och meningsskapandets process och innehåll. I studie 2 undersöks lärares förhållningssätt till improvisation vilket är något som bland andra Hickey (2015) efterlyst.

3. Teoretiska utgångspunkter

I detta kapitel presenteras avhandlingens teoretiska utgångspunkter och inledningsvis motiverar jag mitt val av teoretiskt perspektiv utifrån ett av avhandlingens syften, att beskriva och förstå meningsskapande processer i improvisation. Kapitlet är därefter upplagt på följande sätt. Först presenteras grundläggande tankar i pragmatismen, vilket följs av två avsnitt som belyser de begrepp i Deweys filosofi som har särskild relevans för avhandlingen, nämligen erfarande och estetiskt erfarande. I avsnittet om estetiskt erfarande berör jag också Deweys tankar om betydelsen av perception och om erfaranden i vilka mål och medel är integrerade som i leken då dessa reflekterar viktiga beståndsdelar i improvisationen. Därefter presenteras det transaktionella perspektiv på meningsskapande som är grundat i Deweys pragmatiska filosofi och utvecklats i forskargruppen SMED Studies of Meaning-making in Educational Discourses. Improvisation i musikundervisningen betraktas sedan utifrån detta transaktionella perspektiv. I kapitlets avslutande del lyfts utbildningens olika funktioner och detta görs till stor del med Biestas utbildningsfilosofi som grund. Men först motiverar jag valet av perspektiv grundat i musik och meningsskapande förstått som handling.

Musikalisk improvisation är ett flyktigt temporalt fenomen, det existerar under en kort tid och det karakteriseras av musikaliska handlingar. I avhandlingen är det fri improvisation i grupp som studerats varför musikaliskt deltagande också är ett karakteriserande drag. I en jämförelse med andra abstrakta begrepp som kärlek eller hopp, vilka får sin mening och sitt innehåll i handlingarna att älska, att hoppas, menar Small (1998) att musik får sin mening i handling. Small (1998, s. 9) betonar att musikens mening är ”to music” och skapar så begreppet ”musicking”. Försök har gjorts att ge detta ett svenskt uttryck och Österling Brunström (2015, s. 78) väljer att använda *musicering* vilket hon förklarar som ”ett handlande och ett görande vilket innefattar att spela, sjunga, lyssna, dansa, tala om musik, komponera, improvisera, arrangera samt de aktiviteter som möjliggör detta”. Vidare betonar Österling Brunström (2015) att *musicering* tar utgångspunkt i kroppen och innebär en relation mellan musiken och den som deltar. I *The Creativity of Action* (Joas, 1996/2005) menar Joas att pragmatismen, förutom att vara en handlingsteori, också är en teori om situerad kreativitet. Pragmatismen är en teori om mänskliga handlingars kreativitet (Joas, 1996/2005). Improvisation är en musikalisk aktivitetsform som beskrivs

som producerande och därmed kreativ (Nielsen, 1998/2010) och handlar om att aktivt handla för att göra musik i stunden. Detta betonar ytterligare att det som behövs för avhandlingens syften är en teori som är grundad i praktiskt meningsskapande, meningsskapande i handling

Med utgångspunkt i ovanstående förståelse av musik och meningsskapande som handling tar avhandlingen sin teoretiska utgångspunkt i ett pragmatiskt förhållningssätt och ett transaktionellt perspektiv grundat i John Deweys (1859–1952) filosofi. Med detta transaktionella perspektiv som grund bygger jag på det sätt att analysera lärande som utvecklats av Wickman och Östman (2002) och mer specifikt på det fortsatta metodutvecklingsarbete för att analysera lärande och meningsskapande som utförts i forskargruppen SMED (Studies of Meaning-making in Educational Discourses), (se t. ex. Klaar & Öhman, 2012; Lidar, Lundquist & Öhman, 2006; Öhman, 2006; Öhman & Östman, 2007; Östman & Öhman, 2010).

3.1 Pragmatism

I pragmatismen som filosofi är det möjligt att urskilja några framträdande drag. För det första handlar det om att upplösa dualismer vilka manifesteras i begreppspar som subjekt-objekt, tanke-handling, mål-medel och kroppsinne. För det andra tar man avstånd från definitiva lösningar och eviga sanningar såsom i a priori-antaganden och universella principer, vilket innebär att sanningen ligger framför oss. Det är således genom undersökning och experiment som kunskap nås, inte genom att förlita sig på färdiga teoretiska modeller eller absoluta sanningar. Det pragmatiska förhållningssättet innebär således en orientering bort ifrån a priori-antaganden, mot ett fokus på handling och konsekvenser av handling. Det senare talar Dewey om som doing och undergoing. Ur ett pragmatiskt perspektiv är det så människor lever och handlar. Ett pragmatiskt förhållningssätt innebär att vara ledd av konsekvenser, det vill säga att se funktionen av konsekvenser som ett test på giltigheten av ett påstående (Dewey, 1938b; Jackson, 2009). Enkelt uttryckt handlar det om att: "making sense of the consequences of actions in ways that help us proceed with our undertakings according to the purpose" (Wickman, 2012, s. 486). Det handlar om att förstå konsekvenserna av sitt handlande för att man ska kunna gå vidare i det man har för avsikt att göra.

Sanning är inte något som vi upptäcker utan det är i stället så att när idéer är möjliga att införliva, styrka och verifiera och visar sig ha konkret

praktiskt värde inom en viss praktik så blir de sanna inom just denna specifika verksamhet Vad som betraktas som sanning och vilka meningsskapande sätt som anses vara rättfärdigade varierar mellan olika praktiker beroende på att olika praktiker har olika syften med verksamheten (Andersson & Öhman, 2016). Det innebär till exempel att vad som räknas som musikalisk improvisation i en utbildningskontext handlar om utbildningens praktik, traditioner och dess syften i relation till olika genrer och specifika traditioner inom dessa genrer. Hur improvisation definieras och begreppsliggörs i jazzutbildningar skiljer sig alltså från hur den förstås i exempelvis klassiska utbildningar, i folkmusik av olika slag och i grundskolans musikundervisning.

Shusterman (2009) menar att ett av pragmatismens mest framträdande drag är dess strävan att utveckla och förbättra, att inte endast förstå verkligheten utan också vilja förbättra densamma. Detta förhållningssätt menar Shusterman är tydligt också i pragmatismens mål att inte bara utveckla konsten, i en anda av konst för konstens skull, utan dessutom stärka förståelse och uppskattning av konst och andra estetiska fenomen för att faktiskt göra själva livet bättre (Shusterman, 2009). Här ingår också tanken att demokratisera konsten och att bredda idéen om vad konst är, till att omfamna fler människors erfarenheter, från fler kulturer och klasser (Shusterman, 2009).

En slutsats som kan dras av detta är att pragmatisk filosofi lämpar sig väl för studier av improvisation om improvisation förstås som att den vägleds av ett undersökande förhållningssätt som inte inrymmer några definitiva sanningar. I följande avsnitt behandlas Deweys teori om erfarenhet, estetisk erfarenhet och begreppet transaktion som kommer igen i ett transaktionellt perspektiv på meningsskapande.

3.2 Erfarande

Dewey använder begreppet experience som på engelska är både ett verb, att erfara, och ett substantiv, en erfarenhet. Men då erfarenhet ur ett pragmatiskt perspektiv alltid ses som relaterat till handling betonar Dewey ”individens aktiva interaktion med sin omvärld” och Öhman menar därför att ordet ”erfara” bäst överensstämmer med Deweys intention (Öhman, 2006, s. 96). I texten använder jag begreppet experience på detta sätt i dess verbform, att erfara, och som substantiv, erfarande, utom på vissa ställen, till

exempel där det används i bestämd form pluralis (erfarandena) då jag menar att det blir onödigt tillkrånglat och i stället skriver erfarenheterna.

Människor handlar och erfar kontinuerligt och oupphörligt i en rytmisk process av göranden och genomlevanden (doings and undergoings). Dewey beskriver det rytmiska pulserandet mellan önskningar och uppfyllelse: "There are rhythmic beats of want and fulfilment, pulses of doing and being withheld from doing" (Dewey, 1934, s. 15). Dewey utvecklar sin erfarandeteori också genom jämförelser med naturens sätt att fungera och jämför människors erfarande på liknande sätt med rytmen i svängningarna mellan ebb och flod (Dewey, 1934).

Kontinuitet och förändring är två framträdande begrepp i Deweys teori om erfarande. I erfarandets pågående process beskriver Dewey hur den longitudinella kontinuitetsaspekten och den laterala interaktionsaspekten korsar varandra och förenas (intercept and unite, Dewey, 1938a, s. 44). Olika situationer följer, den ena efter den andra, och kontinuitetsaspekten innebär att något alltid överförs från en situation till den nästkommande. Erfarandets kontinuitetsprincip betyder att varje erfarande plockar upp något från tidigare erfarenheter och genom detta så förändras det erfarande som kommer efter (Dewey, 1938a). Vidare skriver Dewey att "Every experience is a moving force. Its value can be judged only on the ground of what it moves toward and into" (Dewey, 1938a, s. 14). Detta betyder att varje erfarande är en kraft i rörelse och därmed en pågående transformerande process, men värdet av erfarandet måste bedömas i relation till processens riktning. Genom varje erfarande förändras individen genom sina göranden och genomlevanden (doings and undergoings). Detta innebär att de följande erfarenheterna iscensätts och genomlevs med förändrade förutsättningar och att det alltså till viss del är "a somewhat different person who enters into them" (Dewey, 1938a, s. 12). Deweys förståelse av erfarenhet har därmed en dubbel inriktning genom att den "embraces what is being experienced as well as the experiencer" (Jackson 1998, s. 3). Det innebär att både den erfarande individen och den omgivande miljön genomgår förändring.

I *Experience and Education* säger Dewey (1938a) att vi lever i en värld som överförts till oss genom tidigare mänskliga aktiviteter och om vi ignorerar detta faktum så innebär det att erfarande behandlas som något som enbart försiggår inuti en enskild människas kropp och sinne. Erfarande i ett pragmatiskt perspektiv förstås i stället som en social aktivitet vilket innebär

att det involverar kommunikation och alltså inte ses som en individuell persons inre tillhörighet (Dewey, 1938a). Varje erfarande är på så sätt ett resultat av ömsesidiga interaktioner mellan en levande varelse och dennes sociokulturella omgivning. En handling leder till att den som handlat genomlever konsekvenserna av sin handling vilket innebär att vi genom våra handlingar kan ses som sammanflätade med omgivningen (Östman & Öhman, 2010). Vidare talar Dewey om olika sätt att erfara som till exempel kunskapandets sätt, det praktiska sättet, det etiska och det estetiska (Biesta & Burbules, 2003).

Utifrån detta avsnitt kan improvisation i skolans musikundervisning förstås som något som görs (doing) grundat i egna erfarenheter (kontinuitet) och som sker i ett socio-kulturellt sammanhang, där görandets konsekvenser genomlevs (undergoing) och där erfarenheterna förändras i ett ömsesidigt samspel med omgivningen. I närmast följande avsnitt beskrivs Deweys begrepp estetiskt erfarande. Dessutom vävs relationen estetiskt erfarande och improvisation samman på några ställen för att illustrera begreppets relevans i avhandlingen.

3.3 Estetiskt erfarande

Shusterman (2009) beskriver att i pragmatismen framhålls konstens djupa rötter i den naturliga världen, i människors grundläggande önskningar, behov och i människors rytmiska interagerande med världen. I *Art as Experience (*1934) beskriver Dewey sin ambition att återskapa en syn på estetisk erfarenhet som en självklar och sammanhängande del i människors livsprocesser. Dewey vill återföra estetiken till vardagen och inte låta det enbart vara en ”angelägenhet för konstinstitutioner och experter” (Maivorsdotter, 2012, s. 75). Att erfara på ett estetiskt sätt är ett kvalitativt annat sätt att erfara som Dewey beskriver med orden “appreciative, perceiving, and enjoying” (Dewey, 1934, s. 49) och det är ett sätt att erfara som genuint kan förändra, vanemässiga tänkesätt, känslor och sätt att förnimma och förstå (Jackson, 1998). Också när Dewey skriver om ett estetiskt erfarande återkommer han till jämförelser med naturen och jämför den estetiska erfarenhetens rytmiska ordning med havsvågors rörelse och menar att i denna rytmiska rörelse, innebär varje paus, liksom pausen i musik, både en sammanlänkning och en avgränsning och individualisering (Dewey, 1934). Estetiskt erfarande överensstämmer med det Dewey kallar en integrerad erfarenhet (integral experience) och i det tredje kapitlet av *Art as Experience*

betecknar Dewey en sådan erfarenhet för ”*an* experience”. Det är inte bara ett erfarande vilket som helst, utan just *ett* erfarande.

> […] we have *an* experience when the material experienced runs its course to fulfilment. Then and then only is it integrated within and demarcated in the general stream of experience from other experiences (Dewey 1934, s. 36–37).

Ett erfarande beskriver Shusterman (2009) som något som är minnesvärt eftersom det på ett särskilt sätt sticker ut i det pågående erfarandeflödet. Dewey ger några förslag på estetiska erfarenheter i vardagslivet som handlar om att uppleva tillfredställelse till exempel när ett arbete är avslutat, när ett problem fått sin lösning eller när man avslutat ett parti schack. Detta speciella erfarande sker i situationer då man upplever ett avslut som något fulländat och inte bara som något som upphör och tar slut.

> A piece of work is finished in a way that is satisfactory; a problem receives its solution; a game is played through; a situation, whether that of eating a meal, playing a game of chess, carrying on a conversation, writing a book, or taking part in a political campaign, is so rounded out that its close is a consummation and not a cessation (Dewey 1934, s. 36–37).

Ett estetiskt erfarande är karakteriserat av uppfyllelse, av fulländning och tillfredställelse. I ett estetiskt erfarande känner vi oss ”särskilt närvarande och fyllda av alla de tillfredställande aspekter som mänskligt liv har att erbjuda (såväl sinnliga, emotionella som kognitiva)” skriver Maivorsdotter (2012, s. 75). Dewey jämför det estetiska erfarandet med “drama or fiction” (Dewey, 1934, s. 44) där handling, känsla och mening förenas och resulterar i balans (Leddy, 2016). Det estetiska erfarandet är genomsyrat och buret av känsla; det är emotionellt laddat. Känslan är den sammanfogande kraft, “cementing force”, som ger en erfarenhet dess estetiska karaktär, dess enhet och känsla av helhet (Dewey, 1934/2005, s. 44).

> Such an experience is a whole and carries with it its own individualizing quality and self-sufficiency. It is *an* experience (Dewey, 1934, s. 36–37).

Att erfara estetiskt innebär en känsla av helhet, det är ett erfarande med en egen individuell karaktär som är fullt tillräcklig i sig själv. Det är således ett erfarande som är sitt eget mål, ”an end in itself” (Jackson, 1998, s. 10) och inte ett medel för något annat. Erfarande som integrerar mål och medel återkommer jag till senare i kapitlet när jag återger Deweys tankar om lek och arbete.

Det estetiska erfarandet har liksom dramat en specifik form och Dewey menar att denna form kännetecknas av en konstnärlig (artistic, Dewey, 1934/2005, s. 40) struktur. Dewey benämner denna form en *estetisk händelse* och denna består av en inledningsfas, en utvecklingsfas och en fullkomnande uppfyllelsefas som känns fulländad i harmoni och balans (Dewey, 1934/2005). Utvecklingsfasen betonar Dewey särskilt eftersom i den finns både tveksamheter och tvivel, motstånd och spänning, utan vilka erfarandet inte skulle utvecklas till en hel estetisk erfarenhet. I utvecklingsfasen är det intresset som styr vad som väljs eller väljs bort.

Fullkomnandefasen medför alltid något nytt och oväntat, något oförutsett som uppstår spontant, "spontaneity of the unpremeditated" (Dewey, 1934/2005, s. 144). Detta oförutsedda och spontana innebär att den estetiska erfarenheten inte kan vara vare sig mekanisk eller beräknad. Spontanitet, förklarar Dewey, är dock inte endast ett expressivt utbrott i stunden, taget ur luften. Spontanitet ska i stället förstås som ett resultat av långa perioder av aktivitet och handling och kan liknas vid ett vulkanutbrott. "Subconscious maturation precedes creative production in every line of human endeavour" (Dewey, 1934/2005, s. 75–76). Den fullkomnande upplevelsen i ett estetiskt erfarande jämför Dewey också med hur en slutsats i ett tankeexperiment uppnås och menar att slutsatsen uppkommer ur en rörelse av förväntan och kumulation som når sin fulländning. I det estetiska erfarandet är varje steg framåt en uppsummering och uppfyllelse av det som föregått skriver Dewey, och fortsätter: "every consummation carries expectation tensely forward" (Dewey, 1934/2005, s. 179). Men den estetiska händelsen ska emellertid inte förstås linjärt utan den fulländade fasen av det estetiska erfarandet griper också in, inte bara som en slutpunkt, utan återkommande under hela erfarandeprocessen, vilket Dewey beskriver som fulländningen av en rörelse: "consummation of a movement" (Dewey, 1934/2005, s. 39). Maivorsdotter (2012) förklarar den fullkomnande fasen i en estetisk händelse som en "uppsummering eller ett slags bokslut, som sätter avtryck i individens fortsatta handlande" (s. 72).

Westerlund (2003) förklarar det estetiska erfarandet som något gott som kan förändra livet och i hennes beskrivning blir det också tydligt när erfarande inte är estetiskt:

> It means a fulfilling and inherently meaningful mode of engagement in contrast to the mechanical, the fragmentary, the nonintegrated and all other nonmeaningful forms of engagement (Westerlund, 2003, s. 49–52).

Westerlund (2003) talar om den estetiska erfarenheten som ett meningsfullt engagemang vilket står i kontrast till det som är mekaniskt, fragmentariskt och osammanhängande. Det senare talar Dewey om som icke estetiskt erfarande, ”anesthetic”, (Dewey, 1934/2005, s. 41) när man är distraherad och inte fullföljer sina handlingar. Detta erfarande är osammanhängande vilket innebär att det som föregått inte knyts an till det som ska komma. Det finns varken någon klar och genuin start- eller slutpunkt, alltså blir det inte någon integrerad erfarenhet av helhet och förening. Vidare är det icke estetiska erfarandet mekaniskt, repetitivt och engagerar vare sig människors intresse eller emotioner (Dewey, 1934/2005). Dessa erfarenheter har vi vant oss vid menar Dewey så de har kommit att utgöra en norm för vad erfarande innebär. Det estetiska erfarandet däremot innebär en intensiv och förhöjd vitalitet, livskraft och livskänsla där sambandet mellan varje del i förloppet uppmärksammas. Maivorsdotter (2012, s. 75) uttrycker innebörden av det estetiska erfarandet som ”att erfara fulländningen av att olika komponenter strålar samman till en sammanhängande harmonisk enhet”.

I det estetiska erfarandet betonar Dewey perceptionen som en aktiv process. Perception, eller varseblivning, är inte i Deweys användning av begreppet något som enbart handlar om reception, att ta emot sinnesintryck, vilket blir tydligt i följande citat:

> We are given to supposing that the former [the perceiver] merely takes in what is there in finished form, instead of realizing that this taking in involves activities that are comparable to those of the creator. But receptivity is not passivity. It, too, is a process. […] Perception replaces bare recognition. There is an act of reconstructive doing, and consciousness becomes fresh and alive (Dewey, 1934/2005, s. 54).

Perception innebär alltså inte ett passivt mottagande utan Dewey talar i stället om perception som en aktiv, skapande handling. Dewey beskriver perception som ett flöde av energi, både in och ut, både ett mottagande och ett utgivande av energi sker i varseblivandet. Dewey särskiljer begreppen *recognition* och *perception* för att tydliggöra att det handlar om olika saker. Recognition innebär ett igenkännande av något som vi omedelbart förstår vad det är och kan sätta rätt etikett på. I perceptionen däremot finns det en medveten rekonstruerande handling med ett öppet och aktivt sinne. (Verducci, 2015, s. 498) beskriver perception på ett sätt som påminner om Deweys: ”Perception actively, receptively, and consciously opens us to a person, an object or an idea”. Ett annat sätt att uttrycka detta är ”att lyssna med

hela kroppen" (Ahlstrand, 2014), det vill säga att ha ett aktivt uppmärksamt och skärpt sinne med alla sinnen engagerade och ett öppet, "openminded" (Verducci, 2015) förhållningssätt. Det handlar om att för att förstå vad det är vi ser, hör och på andra sätt varseblir, så måste vi ge oss i kast med det, "plunge into it" som Dewey skriver, uppbjuda energi och "pitch it at a responsive key in order to *take* in" (Dewey, 1934/2005, s. 55, kursivering i original). Detta sätt att förhålla sig till perception rimmar väl med vad flera forskare skriver om uppmärksamhet i improvisation (Ahlstrand, 2014; Lewis, 2014; Wright & Kanellopoulos, 2010) vilket nämnts i kapitlet Tidigare forskning.

Sawyer (2003) menar att Dewey baserar sin estetik på en teori om den kreativa processen som improvisation, även om det endast är implicit (s. 103). Kärnan i *Art as Experience* menar Sawyer (2003) är "a theory of art as group improvisation" (Sawyer, 2003, s. 100). Ett annat centralt tema i Deweys estetik som Sawyer (2003) framhåller är skillnaden mellan kreativ process och produkt. Dewey skiljer på "the art product" och "work of art" där det första innebär själva artefakten eller kompositionen medan det senare är något som är "active and experienced" (Sawyer, 2003, s. 168).

Är då en estetisk erfarenhet alltid något positivt? Dewey skriver i *Art as Experience* (1934, s. 49) att det är en "appreciative, perceiving, and enjoying experience", vilket jag förstår som uppskattande, lyhörd och njutbar erfarenhet. Men enjoying ska inte förstås som något enbart positivt. Dewey skriver att estetiska erfarenheter inte alltid är goda och angenäma eller behagliga (pleasureable). Erfarandet kan vara "harmful to the world and its consummation undesirable. But it has esthetic quality" (Dewey, 1934/2005, s. 40). Den estetiska kvalitén innebär en känsla av sammanhang och en ordnad struktur. Här vill jag också referera tillbaka till det Dewey säger om inriktningen av erfarandet, "what it moves toward and into" (Dewey, 1938a, s. 14) och att det är riktningen som avgör erfarenhetens värde. Dewey påpekar att även om det är smärtsamt att kämpa, att uppleva konflikt och motstånd, så kan det ändå upplevas som något gott om det ses som medel att utveckla erfarenheten (Dewey, 1934/2005). Varje erfarande har element i någon form som måste uthärdas (Dewey, 1934/2005, s. 42–43, skriver både *undergoing* och *suffering* här) eftersom erfarandet innebär förändring, en rekonstruktion, skriver Dewey, och därför finns det inte särskilt många estetiska erfarenheter som är helt och hållet enbart glada, muntra och förnöjsamma.

Dewey förklarar att det estetiska erfarandet är en integrerad erfarenhet, ett mål i sig självt, det har inget annat syfte utöver erfarandet och är således inte ett medel till något annat. Även i leken är mål och medel integrerade skriver Dewey i *Demokrati och utbildning* (1916/2009) och jag tar upp detta här då jag ser likheter mellan det estetiska erfarandet och leken i Deweys text. Målet, skriver Dewey, är en ”väsentlig del av själva handlingen, den måste vara dess [handlingens] mål – en del av dess förlopp” (Dewey, 1916/2009, s. 252). I kontrast till det Dewey kallar rutinarbete har både leken och arbetet mål, de är målinriktade aktiviteter, och i båda görs medvetna val för hur målen ska uppnås. Lekens mål menar Dewey är den ”vägledande idé som förklarar de följande handlingarna” (Dewey, 1916/2009, s. 250). Rutinarbetet däremot är mekaniskt och repetitivt; det utförs under press och yttre tvång och ”inte av något skäl som är förknippat med handlingen” (Dewey 1916/2009, s. 251). Det senare är viktigt i det estetiska erfarandet och i leken, att syftet hör samman med handlingarna, att det finns en förväntan om en fullkomning. Det är alltså inte så att leken är ”underordnad ett yttre mål, men tanken på ett resultat ger upphov till ett längre aktivitetsförlopp” (Dewey 1916/2009, s. 251). Leken är sitt eget mål, liksom det estetiska erfarandet just för att där finns ”förväntningar som stimulerar deras omedelbara responser” och därmed inslag av ”framåtblickande och strävan” (Dewey 1916/2009, s. 250). Dewey menar att handlingar i ögonblicket som inte utförs i relation till ett upplevt mål är utan mening. ”Arbete som låter sig genomsyras av lekens attityder är konst – om inte i konventionell bemärkelse så i alla fall till sin karaktär” avslutar Dewey kapitlet *Lek och arbete i kursplanen* (Dewey 1916/2009, s. 253), vilket pekar på det estetiska erfarandets karaktär som beskrivits tidigare.

I ett flertal tidigare studier av improvisation i undervisning fokuseras resultat och musikalisk kunskapsutveckling, vilket forskningsöversikten i kapitel två visade. Ofta innebär det att studera individuella kompetenser som kan utvecklas genom improvisation, vilket kan förstås som att improvisationen är ett medel för att uppnå ett visst givet mål. Mer sällan studeras improvisation som process där mål och medel förstås som integrerade. Improvisation definieras vanligen som spontana musikaliska handlingar, men det Deweys erfarenhetsbegrepp tydliggör är att handlingar sker i en kontinuitet med tidigare erfarenheter, de uppstår således inte ur ett vakuum. Med ett perspektiv som tar utgångspunkt i Deweys begrepp transaktion kan vi

studera estetiskt erfarande av improvisation som process och meningsskapande i grupp där det inte finns ett i förväg, givet resultat att uppnå och där elevers tidigare erfarenheter har betydelse.

I det följande beskrivs ett transaktionellt perspektiv på meningsskapande så som det utvecklats i forskargruppen SMED utifrån Deweys pragmatiska filosofi. Det är med detta transaktionella perspektiv och med en metod för att analysera praktiskt meningsskapande i estetiska händelser som improvisation undersöks i avhandlingen.

3.4 Ett transaktionellt perspektiv på meningsskapande

Studierna av improvisation i musikundervisning i denna avhandling utgår från ett transaktionellt perspektiv på meningsskapande och lärande, något som blir möjligt att studera genom att ta utgångspunkt i människors handlingar. Detta innebär att, i kontrast till tidigare studier av improvisation, fokuseras inte individuell musikalisk kompetensutveckling utifrån förväntade, i förväg givna resultat att uppnå. Med ett transaktionellt perspektiv möjliggörs i stället studier av elevers improvisationshandlingar i relation till omgivningen, tidigare erfarenheter och förväntningar på det Dewey (1916) kallar ends-in-view, mål-i-sikte, i situationer där mål och medel är integrerade.

I ett av sina sista verk, *Knowing and the Known* (Dewey & Bentley, 1949) presenterar Dewey begreppet transaktion och överger därmed det tidigare begreppet interaktion. Detta nya begrepp sätter ett än tydligare fokus på att upplösa dualismer såsom inre-yttre, internt-externt. Med det tidigare begreppet interaktion menade Dewey att där underförstått fanns två separata entiteter som interagerade, medan begreppet transaktion tydliggör hela situationen och sammanhanget med dess inbördes ömsesidiga relationer (Dewey & Bentley, 1949). Öhman (2006) förklarar att Deweys strävan att upplösa dualismer sammanhänger med att den dualistiska världsbilden, där ett inre medvetande ses som skilt från den yttre världen, är det som har gett teoretisk, vetenskaplig, kunskap ett företräde framför ”andra sätt att vara i världen” (Öhman, 2006, s. 91). En konsekvens av detta är ”en värld av fakta, styrd av mekaniska lagar där de kvaliteter som gör världen vacker och värdefull har skalats av” (Öhman, 2006, s. 91).

Att erfara innebär en transaktion mellan en individ och dennes omgivning och i begreppet transaktion ligger att situationen och interaktionen i

den inte är möjliga att separera från varandra. Omgivningen är alla de förutsättningar och villkor som samspelar med personliga behov, önskningar, syften och förmågor och som tillsammans skapar erfarenheten (Dewey, 1938a). I transaktioner har också fantasi och föreställningsförmåga betydelse, även när man fantiserar och bygger luftslott pågår ett samspel med de objekt som skapas i fantasin (Dewey, 1938a). Människor befinner sig kontinuerligt och konstant i olika transaktioner med ”physical, social, political and natural worlds” (Maivorsdotter & Quennerstedt, 2012, s. 4). Med ett transaktionellt perspektiv på erfarande betyder det att erfarenheter görs i världen och inte av, eller om, världen (Maivorsdotter & Quennerstedt, 2012).

Ur ett transaktionellt perspektiv är det som människor känner och tänker inte något som nödvändigtvis är dolt i människors inre, utan det kommer ofta till uttryck i deras handlingar (Öhman, 2006). Detta innebär att ett transaktionellt perspektiv på meningsskapande och lärande som utgår ifrån människors handlingar kan bidra med ny kunskap om lärande och meningsskapande och det möjliggör en praktiknära forskning (Öhman, 2006). I ett transaktionellt icke-dualistiskt perspektiv på meningsskapande ses således inte kroppen som något som är åtskilt från sinnet (Johnson, 2007) utan tvärtom är dessa enheter integrerade i varandra. Kunskap ses därmed som något som existerar i handling och som förändras genom nya handlingar.

Den transaktionella metodologin innebär ett strikt empiriskt arbetssätt där inga definitioner eller teorier antas *a priori* utan det grundas i stället på att lärande och meningsskapande visar sig *in situ*, i praktiken i verkliga situationer (Öhman, 2006). I ett transaktionellt perspektiv ses individers varande och handlande i möten med den omgivande miljön som en helhet där alla ingående deltagare (miljön är också en deltagare) ömsesidigt interagerar, påverkar och förändrar varandra i en både kontinuerlig och föränderlig transaktionsprocess (Öhman, 2006). Det antiessentiella i det transaktionella perspektivet på erfarenhet innebär att saker och ting inte har någon bestämd essens, kärna eller mening, i sig själva. Mening skapas i möten, i transaktioner, där individens och omgivningens förutsättningar och villkor interagerar. Dessa möten är transaktionella (Dewey & Bentley, 1949) vilket betyder att i dessa möten transformeras, förändras, deltagarna i situationen, både subjekt och objekt. Alla deltagare i transaktionen genomgår en förändring i relation till situationen. Dewey (Dewey & Bentley, 1949) exemplifierar detta med en kommersiell transaktion där en deltagare blir köpare

medan en annan blir säljare i den specifika situationen när något köps och säljs. Även det gods som köps/säljs blir föremål för en förändring i transaktionen från att vara en handelsvara till att bli en persons ägodel. Ytterligare illustrationer för att förstå transaktioner ges av Almqvist et al. (2008):

> Samma gran kan vara en julgran i en händelse och bränsle, regnskydd eller klätterträd i andra. På samma sätt kan vi framträda som kajakpaddlare, förälder, lärare, och så vidare, i skilda möten beroende på vad som sker i mötet, i vilken miljö det sker, vilka människor som deltar eller vilka redskap som används (Almqvist et al., 2008, s. 12).

Mening är således inget som finns i tingen själva, inte heller finns den i människors medvetande, utan mening är ”oupplösligen förknippad med de relationer som skapas i handling” (Öhman, 2006, s. 104). Maivorsdotter (2012) uttrycker detta som att ”[M]eningsskapande blir på så sätt handlande och lärande blir de adekvata och utökade sätt som en individ kan handla på” (s. 55). Mening skapas således dels i relation till tidigare erfarenheter vilket är innebörden i Deweys kontinuitetsbegrepp. Men mening skapas också i relation till syftet med aktiviteten vilket är vad Dewey avser med begreppet ends-in-view, ett mål som ”uppstår ur en aktivitet” (Dewey, 1916/2009, s.141).

I boken *The Meaning of the Body* beskriver också Johnson (2007) hur begreppet mening i en vid betydelse inte endast handlar om vad vi medvetet känner och tänker, utan tvärtom är mening djupt rotad i våra kroppars möten med omgivningen. Våra kroppar interagerar med omgivningen på ett meningsfullt sätt utan att ständigt ha en medveten uppmärksamhet på vad vi gör och vår interaktion med omvärlden är präglad av rörelse (Johnson, 2007, s. 24). Johnson menar att det är huvudsakligen genom rörelse som vi lär oss sakers mening och lär oss hur vår värld är beskaffad och fortsätter: ”We learn what we can do in the same motions by which we learn how things can be for us” (Johnson, 2007, s. 21). På samma sätt lyfter Andersson (2014) förkroppsligad kunskap som en aktiv handling, och benämner det kroppsliggörande och knyter därmed an till Deweys kunskapsfilosofi om att kroppar ska uppfattas som aktivitet och inte som en sak. Här förs ett kroppspedagogiskt perspektiv fram, vilket jag ser är i linje med Johnson. Andersson (2014) skriver: ” […] vi är organiska kroppar i ett sammanhang, […] våra erfarenheter av att vara organiska kroppar i ett sammanhang är betydelsefulla för att skapa mening i våra liv” (s. 17).

När Johnson (2007) sedan talar om musik säger han att mening oftast tillskrivs det talade eller skrivna ordet (s. 235) och ambitionen att tillskriva musik mening har lett till metaforen musik som språk. Metaforen musik som språk är dock otillräcklig för att beskriva vidden av de olika sätt som musik har betydelse för människor. I stället beskriver Johnson att musiken har betydelse för människor ”because it can present the flow of human experience, feeling, and thinking in concrete, embodied forms – and this is meaning in its deepest sense” (2007, s. 236). Musik innebär för de flesta människor, åtminstone för dem som inte är musikteoretiskt kunniga och därmed lyssnar analytiskt, att röras av musiken med känslor och fantasi. Johnson (2007) menar att musiken styr vår erfarenhet genom musikaliska element som till exempel ”tone quality, pitch, meter, rhythm,” (s. 238) och dynamiska och harmoniska förlopp som vi erfar i och genom våra kroppar. Musiken rör människor ”bodily and emotionally and qualitatively” (Johnson, 2007, s. 238). Vi erfar musikens flöde, i alla dess former, genom våra aktiva taktila och kinestetiska kroppar, fortsätter Johnson och ger ett exempel på att den spänning som byggs upp i musik, till exempel i succesivt stegrad tonhöjd, upplever vi själva i våra kroppar. Musikalisk mening är kroppslig och upplevd (engelska *felt*) och handlar om den process där hörselintryck väcker responser av ”feeling-thinking” (Johnson, 2007, s. 243), musiken får oss att känna och tänka.

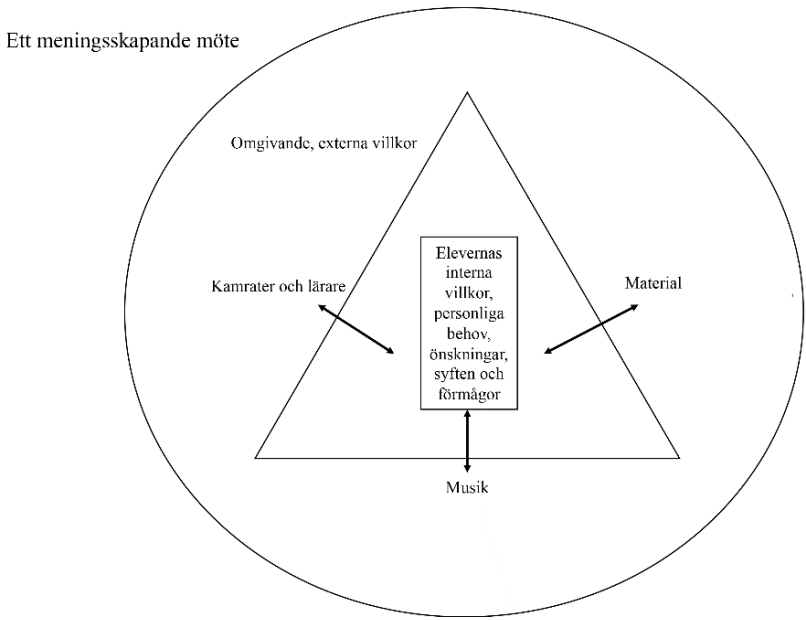
I nästa avsnitt betraktas således meningsskapande i improvisation i musikundervisning ur ett handlingsinriktat icke dualistiskt transaktionellt perspektiv. Grundat i detta transaktionella perspektiv har forskargruppen SMED utvecklat olika analysmetoder för att analysera meningsskapande och lärande och i avhandlingen används en praktisk epistemologisk analys (PEA). Denna analysmetod beskrivs i Metodkapitlet, men i det följande avsnittet lyfter jag in analysbegreppen *möte, mellanrum, stå fast, relation* och *återaktualisering* för att ytterligare belysa perspektivet.

3.5 Ett transaktionellt perspektiv på improvisationsundervisning

I denna avhandling undersöks elevers möten med fri gruppimprovisation i musikundervisningen och hur mening skapas i dessa möten. När eleverna som deltagit i studierna improviserar, så skapar de ljud och musik på instrument och de improviserar i rörelse, de är uppmärksamma på varandra och lyssnar med hela kroppen, de tar initiativ, svarar och imiterar. Genom dessa handlingar genomlever de också konsekvenserna av sina handlingar i

ömsesidiga transaktioner. Eleverna kommer till detta möte med improvisationen med sina känslor och önskningar, sina tidigare erfarenheter och sin fantasi och föreställningsförmåga, det vill säga med sina egna förutsättningar, *internal conditions* (Dewey, 1938a). De interagerar med omgivningen och de förutsättningar som omgivningen erbjuder, *external conditions* (Dewey, 1938a) som i denna situation exempelvis är musiken som spelas, klassrummet, musikinstrumenten, de andra eleverna såväl som läraren.

Detta meningsskapande möte med dess interna och externa villkor illustreras i *Figur 1*.



Figur 1, Interna och externa villkor i ett meningsskapande möte med improvisation

Det är emellertid inte alltid självklart för eleverna hur de ska handla i sina möten med improvisation. Dessa möten kan för eleverna innebära spänning och motstånd, tvekan och tvivel på egen förmåga. I det ständigt pågående

flödet av möten med omgivningen, transaktioner, konfronteras vi ibland med just sådana situationer som kan upplevas som ett störande avbrott och därmed innebära känslor av tveksamhet, spänning och motstånd, eftersom våra invanda förhållningssätt och handlingar inte räcker till. Dewey framhåller att lärande sker i de situationer där vi möter skillnader, det annorlunda. Det är i sådana situationer som vi kan komma att ifrågasätta sådant vi tagit för givet och våra vanemässiga sätt att vara (English, 2016; Östman, Van Poeck & Öhman, 2019). Dewey benämner sådana stunder "discords", stunder av disharmoni, och han menar att dessa stunder är tillfällen som medför eftertanke och reflektion (1934/2005).

Möten med improvisation kan innebära sådana upplevelser av störande avbrott, ett mellanrum, i vilket man inte vet hur man ska handla. Med ett transaktionellt perspektiv på meningsskapande och en praktisk epistemologisk analysmetod (PEA) kan vi beskriva och därmed förstå hur människor handlar för att kunna överbrygga detta mellanrum av osäkerhet och obeslutsamhet. I de situationer där inget mellanrum skapas, där elever handlar utifrån vanor och därmed inte ifrågasätter hur de ska handla, står det fast för dem vad de ska göra, det är något de tar för givet. Processen att överbrygga mellanrummet och därmed kunna komma vidare i situationen sker genom att tidigare erfarenheter återkallas och en relation skapas till den nya situation där de återaktualiseras (Klaar & Öhman, 2012; Rudsberg, Öhman & Östman, 2013; Wickman & Östman, 2002). Den transaktionella meningsskapande processen kan således beskrivas som en rörelse som rör sig i riktningar både bakåt och framåt, då den inkluderar tidigare erfarenheter såväl som en förväntan riktad mot ett mål som hänger samman med syftet och hur det förståtts. Rörelsen innebär en kontinuerlig förändringsprocess där erfarenheten i den aktuella situationen, de tidigare erfarenheterna som återkallats och återaktualiserats såväl som den erfarande individen transformeras och på så vis skapas mening i situationen. Detta transaktionella perspektiv på meningsskapande har tidigare använts i studier i bland annat idrottsvetenskap (Quennerstedt, Öhman & Öhman, 2011), i studier av förskolebarns lärande om fenomen i naturen (Klaar & Öhman, 2012), i studier av texter om estetiska händelser i idrottsutövande (Maivorsdotter, 2012) och i studier av studenters lärande genom argumentation i diskussioner (Rudsberg et al., 2013).

I denna process spelar alltså tidigare erfarenheter av olika slag en viktig roll men Dewey pekar också på betydelsen av fantasi. Fantasi och

föreställningsförmåga är enligt Dewey "a way of seeing and feeling things as they compose an integral whole" (Dewey, 1934/2005, s. 278). Också English (2016) menar att fantasin spelar en avgörande roll för att öppna sinnen och ta in någonting nytt vilket transformerar vårt tänkande och våra sätt att handla (English, 2016). Verducci (2015) talar om improvisation som ett sätt att utveckla ett öppet förhållningssätt, *open-mindedness*, vilket innebär att vara öppen för nya idéer samtidigt som man också kritiskt värderar och har en vilja att revidera sina uppfattningar.

Att improvisera kollaborativt, tillsammans i grupp, handlar också om kommunikation. När Dewey talar om kommunikation beskriver han det som att man gör något tillsammans genom att man samordnar, koordinerar, sina handlingar (Dewey, 1929/1958; Garrison, 1995). Meningsskapandet är i grunden en social process (Garrison, 1995) och mening uppstår och blir klar för en individ när individen funnit det svar, den respons, som innebär samordning av handlingarna (Biesta & Burbules, 2003). När eleverna har funnit den respons som innebär att en koordinering av handlingarna äger rum, det vill säga, när de lyckats improvisera musik, ljud och/eller rörelser på ett sådant sätt att improvisationen kan fortgå, så blir det en positiv erfarenhet av deltagande och kommunikation. Detta kan förstås som en handling av funktionell koordination, samordnad handling (Garrison, 2001; Biesta & Burbules, 2003).

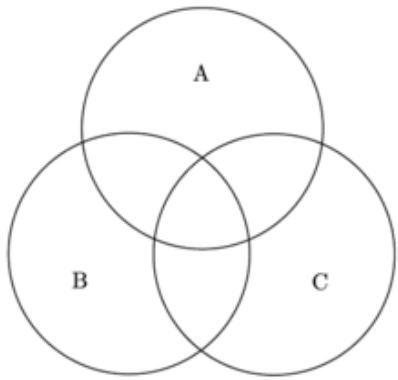
Dewey uttrycker att handlingen och dess konsekvenser måste förenas i varseblivandet (*perception*) då "This relationship is what gives meaning; to grasp it is the objective of all intelligence" (Dewey, 1934/2005, s. 46). Det är alltså i relationen mellan handlingen och handlingens konsekvenser som mening skapas. Det meningsskapande som sker genom elevernas improvisationer i rörelser och i musik/ljud är en form av icke-språklig förståelse (Määttänen, 2010). I *Art and Experience* skriver Dewey att om alla former av mening kunde uttryckas genom ord skulle konst som måleri eller musik inte existera. Att kräva att meningen i måleri eller musik ska verbaliseras skulle då innebära att förneka "their distinctive existence" (Dewey, 1934/2005, s. 77). Med referens till Peirce (Collected Papers, 1932–1958) diskuterar Määttänen (2010) att begreppet mening innefattar mer än bara lingvistisk mening. Mening kan förstås som "habits of actions", som bärare av en icke-språklig kognition (Määttänen, 2010, s. 64). Detta kan då innebära att när elever, och lärare, improviserar erfar de ett nytt sätt att vara

och umgås med musik. Denna erfarenhet kan leda till att nya handlingsmönster och vanor utvecklas som inte bygger bara på mottagande och reproduktion utan på eget skapande, egna aktiva skapande handlingar. I denna process hjälper musiken (konsten) till att göra världen mer begriplig säger Leddy (2016, s.18): "not through conceptualization but through clarification and intensification in experience" vilket betyder att kunskap om världen inte bara ska förstås som verbal, teoretisk kunskap i form av begrepp, utan också som förkroppsligad och i möten med musiken (konsten) kan denna kunskap erfaras med en annan form av intensitet. I denna process och de erfaranden som görs i möten med musiken på olika sätt lär vi oss något om oss själva och om varandra, vilket också lyfts av Campbell (2009), Higgins och Mantie (2013) och Lewis (2014) (se kapitlet Tidigare forskning).

3.6 Utbildningens funktioner

Då denna avhandling är en didaktisk studie behövs också en diskussion om av vad utbildning är och kan vara, vad utbildningens syften är samt vad som anses vara önskvärd utbildning. Utbildning inkluderar lärande av kunskap, men i de flesta utbildningsprocesser sker också en socialisation som handlar om att lära sig värden och normer. Dessutom kan utbildning leda till personlighetsutveckling (Almqvist et al., 2008). Biesta (2006, 2011, 2013) betecknar dessa funktioner som kvalificerande, socialiserande och subjektsblivande. Biesta ger dock begreppet subjektsblivande[1] en vidare betydelse än personlighets- och/eller identitetsutveckling, vilket jag återkommer till. Allt pedagogiskt arbete har inflytande på dessa dimensioner menar Biesta och "det är i relation till dessa tre dimensioner vi bör diskutera vad utbildning är till för" (Biesta, 2011, s. 15). De tre dimensionerna är i realiteten inte separata då de alla tre har inflytande men i olika hög grad beroende på ämne och utbildning vilket innebär att det är "mixen" av dem som kan diskuteras (Biesta, 2011) se *Figur 2*.

[1] Biestas begrepp subjectification har översatts till subjektifiering, subjektsblivande och subjekthet. Subjektsblivande är det begrepp jag använder.



Figur 2: Diagrammet visar utbildningens tre dimensioner som delvis överlappar varandra. A är den kvalificerande, B den socialiserande och C den subjektsblivande dimensionen.

Utbildning är enligt Biesta en rationell, förnuftsmässig, gemenskap där elever lär sig att tala med en representativ röst vilket är relaterat till utbildningens kvalificerande och socialiserande dimensioner (Biesta, 2011). I ett snävt perspektiv på improvisation i musikundervisningen innebär detta ett fokus på metoder, tekniker och utvecklandet av färdigheter och förhållningssätt. Sett ur ett vidare perspektiv är improvisationens roll och mening relaterad till den subjektsblivande funktionen som handlar om möjligheten att få ”bryta in i världen” med sin egen ”unika röst” (Biesta, 2011, s. 85 ff.). Den subjektsblivande funktionen kan betraktas genom den analytiska linsen *rum för subjektsskapande* som föreslås av Hasslöf (2015). Hasslöf (2015) argumenterar, i likhet med Biesta, för att utbildning bör skapa möjligheter för subjektsblivande processer och hon talar om detta som ”room for subjectification” (s. 62). Subjektsblivande, menar Hasslöf handlar om att utforska hur man blir ett politiskt subjekt och i detta bygger hon på Lundegård och Wickman (2012).

> Subjectification is about the doing in an action – to act in the moment – the *saying* more than analysing the *said*. It is a way of exploring how to become a subject, a *political* subject (Hasslöf, 2015, s. 62, kursivering i original).

Detta utforskande innebär handling, och att handla i stunden utan att analysera i stunden det som sägs eller görs. Detta knyter an menar jag till improvisation som en handlingens praktik som kan hämmas av analys i stunden (se t. ex. Bjerstedt, 2017; Johansen, 2016). Detta rum för subjektsblivande innebär vidare att elever får möjligheter att utmana rådande förhållanden och utforska sina egna relationer till existerande diskurser (Hasslöf, 2015).

Den kvalificerande funktionen av utbildning syftar på att ”utrusta dem [barn och ungdomar] med kunskap, kompetens och förståelse och ofta även med en inställning eller benägenhet att ’göra någonting’ – ’ett görande’” (Biesta, 2011, s. 28). Detta görande kan handla om att vilja utbilda sig till ett visst yrke eller lära sig något specifikt eller om att ”introduceras för den moderna kulturen eller lära sig sociala färdigheter” (Biesta, 2011, s. 28). Den kvalificerande funktionen är det som motiverar att ”överhuvudtaget ha en statligt finansierad utbildning” (Biesta, 2011, s. 28).

Den socialiserande funktionen innebär ”att infoga nykomlingar i en rådande ordning […] i existerande sätt att göra och vara” (Biesta, 2011, s. 28). Den handlar om hur vi genom utbildningen blir en del av ”sociala, kulturella och politiska ’ordningar’”, och belyser den viktiga kultur- och traditionsbevarande roll som utbildningen har: ”både i fråga om dess önskvärda och icke-önskvärda aspekter” (Biesta, 2011, s. 28). Det handlar om hur normer och värderingar avsiktligt överförs men också om hur en socialisation sker i den så kallade ”dolda läroplanen” (Biesta, 2011, s. 28).

Den subjektsblivande funktionen handlar inte om att i en vardaglig mening finna sig själv eller sitt självuttryck. Det handlar om processen att bli ett subjekt och i motsats till den socialiserande funktionen så handlar detta om ”sätt att vara som antyder ett oberoende av sådana [sociala] ordningar; sätt att vara där individen inte bara är ett ’exemplar’ i en större ordning” (Biesta, 2011, s. 29). Biesta ifrågasätter om all utbildning verkligen innebär ett subjektsblivande och han diskuterar också kvaliteten på denna funktion, ”vad för slags subjektivitet eller subjektiviteter som möjliggörs som ett resultat av särskilda utbildningsåtgärder och pedagogiska arrangemang” (Biesta, 2011, s. 29). Biesta menar att utbildning ”bör medverka till subjektifieringsprocesser som gör det möjligt för de utbildade att bli mer autonoma och oberoende i tanke och handling” (Biesta, 2011, s. 29).

I sin bok *Bortom Lärandet* skriver Biesta (2006) om subjektifiering som ett sätt att i utbildning få vara ett demokratiskt subjekt och här bygger han

sin diskussion på Hanna Arendts handlingsbegrepp som innebär att ”vi bara kan vara subjekt i handlandet, det vill säga tillsammans *med andra*” (Biesta, 2006, s. 124, kursivering i original). Biesta förklarar att vara ett subjekt innebär att handla, men för att kunna göra detta behöver vi andra som kan svara på våra handlingar. Om en individ påbörjar något men ingen reagerar på det så leder det inte vidare och individen blir inget subjekt. Det är först när andra svarar mig som jag kan vara ett subjekt (Biesta, 2006).

> Men om jag å andra sidan påbörjar något och andra verkligen tar upp mina begynnelser *kommer* jag verkligen till världen, och i samma stund *är* jag ett subjekt (Biesta, 2006, s. 120, kursivering i original).

I ovanstående citat bygger Biesta på Arendts nativitetbegrepp som handlar om att se människan som ett ”initium”,” som en ”ny börjare och en nybörjare” (Arendt, 2004, s. 185, citerad i Biesta, 2006, s. 120, se också Biesta, 2011, s. 86–87). Att handla betyder att ta ett initiativ, att börja någonting nytt och i detta handlande för människor alltid något nytt in i världen. Men vi behöver andra som svarar på våra initiativ för att vi ska vara ett subjekt. Vi kan dock inte veta hur andra kommer att svara, de svarar på sätt som inte går att förutsäga (Biesta, 2006). Biesta (2006) menar att Arendt ger oss en ny syn på subjektivitet som innebär att det är en egenskap hos mänsklig interaktion och inte ett attribut hos individer, vilket betyder att subjektivitet endast existerar i handling.

Dessa tankar menar jag samspelar med tankar hos pragmatisten och socialpsykologen George Herbert Mead (1863–1931) som menade att människan är en social varelse vars medvetenhet och själv uppstår först i det sociala samspelet. Vi blir inte medvetna om vårt subjekt förrän vi svaras av andra subjekt (Mead, 1934/1976). Det är alltså i samspelet mellan människor som subjektivitet finns. Dessa tankar finns beskrivna också i Deweys femte kapitel av *Experience and Nature* (1929/1958, s. 178) där han sammanfattar Meads intersubjektivitet med orden: ”To understand is to anticipate together”. Detta kan också beskrivas som en praktisk intersubjektivitet (Biesta &Burbules, 2003).

Biesta beskriver hur handlande och subjektivitet, enligt Arendt, kan liknas vid scenkonst, eftersom scenkonstnärer också behöver någon att ”framträda inför” (Arendt, 2004, s.168, citerad i Biesta, 2006, s. 121). Scenkonstnärernas konst existerar bara i stunden för själva framförandet även om själva pjäsmanuset kan ha en varaktighet, i likhet med exempelvis en målning (Biesta, 2006). På liknande sätt är det först i handling som människor

kan vara demokratiska subjekt, även om de har ”demokratiska kunskaper, färdigheter och dispositioner” (Biesta, 2006, s. 121). Arendts konception av subjektivitet, menar Biesta, är en politisk konception då Arendt relaterar subjektiviteten till livet i polis, den offentliga sfär där vi lever ”tillsammans med andra som inte liknar oss” (Biesta, 2006 s. 122). Arendts politiska förståelse av subjektivitet utgår också ifrån att handling är ”intimt förknippat med frihet” (Biesta, 2011, s. 87), men det handlar inte om individens suveränitet att göra vad som helst utan om friheten att föra något nytt till världen. Detta innebär att frihet inte är en ”privat upplevelse utan med nödvändighet ett offentligt och därmed politiskt fenomen” (Biesta, 2011, s. 87). Frihet behöver en ”offentlig sfär ”att framträda i, skriver Biesta och citerar Arendt (Arendt, 2004, s. 149, i Biesta, 2011, s. 87).

Hur improvisation kan ge utrymme för subjektsblivande kommer jag tillbaka till i det avslutande kapitlet.

3.7 Musikdidaktik

Avhandlingen är skriven inom det musikpedagogiska forskningsfältet och ett av avhandlingens syften är didaktiskt. Därmed är det också relevant att presentera didaktik som begrepp. Inledningsvis diskuterar jag begreppet didaktik på ett allmänt plan. Sedan går jag in på det musikdidaktiska fältet specifikt för att beskriva möjliga utgångspunkter för didaktisk reflektion. Avsnittet avslutas med en kort sammanfattning.

3.7.1 Didaktiska grundbegrepp

I avhandlingen studeras lärares praktiker rörande improvisation som undervisningsinnehåll, deras egna reflektioner kring sin undervisning samt elevers meningsskapande. Därav antar avhandlingen ett didaktiskt fokus. Gundem (2011) definierar didaktik som teori och praktik knutna till undervisning och lärande. Didaktiken kan sägas innefatta tre kärnområden, dels kan det utgöra en forskningsdisciplin inom utbildningsvetenskap, dels kan det utgöra ett eget ämne inom lärarutbildningen. Det kan också innebära en teoretisk grund för lärares didaktiska överväganden i planering och genomförande av undervisning; en diskurs eller referensram för professionella samtal lärare emellan (Gundem, 2011). Det är framförallt i den senare bemärkelsen som didaktiken blir relevant i avhandlingen. En sådan referensram kan behandla frågor om målen för undervisningen, innehållet, genomförande och bedömning, elevers och lärares förutsättningar, ramfaktorer samt olika val

som läraren gör (Hanken & Johansen, 2013). Den didaktiska forskningen ska i det avseendet bidra med en begreppsapparat och ett språk som behandlar undervisningsfrågor, vilka kan fungera som en hjälp i lärares reflektion och analys av sin praktik (Hanken & Johansen, 2013). Lärares bristande utbildning och erfarenhet av improvisation och den ringa förekomsten av improvisation i undervisningen, som tidigare beskrivits, kan tyda på att didaktiska reflektioner över improvisation som undervisningsinnehåll saknas. Detta förhållande kan också bero på att lärares egna preferenser och inriktning i undervisningen styr vilket innehåll som prioriteras (och bortprioriteras) (Nielsen, 1997; Skolverket, 2015; Sætre, 2011). Avhandlingen har som ett delsyfte att bidra till musiklärares praktik genom att erbjuda en utvecklad begreppsapparat för lärares didaktiska reflektioner rörande improvisation som undervisningsinnehåll.

3.7.2 Att omvandla kunskaper och erfarenheter till pedagogiskt innehåll

Didaktik handlar om relationerna mellan lärare, elev och innehåll. I den didaktiska triangeln åskådliggörs dessa relationer, men senare didaktiska modeller inkluderar också historisk, kulturell och geografisk kontext (Hudson & Meyer, 2011; Nielsen, 1997). I dessa belyses vikten av att också förstå relationer och samspel mellan skola och samhälle (Öhman, 2014). I sin modell av det musikpedagogiska forskningsfältet beskriver Nielsen (1997) musikundervisningens ramfaktorer som: *styrande* (till exempel lagar, läroplaner), *diskursiva* (till exempel teorier, uppfattningar, fördomar), *ekonomiska, institutionella,* samt *externa*. Den *externa* dimensionen innebär att olika aktörer utanför undervisningen kan inverka på undervisningspraktiken. Det kan handla om olika beslutfattares eller forskares inverkan men också om inverkan från exempelvis familj och vänner. Nielsen (1997) talar också om den intenderade verkligheten som kommer till uttryck formellt i diskurser, men också i lärares egna föreställningar vilket är särskilt relevant i avhandlingen. Utifrån detta perspektiv, förstår vi att lärares undervisning är influerad inte bara av läroplaner och teorier utan också av egna uppfattningar och erfarenheter där förebilder spelar roll, liksom vänners och kollegors uppfattningar. Lärares förståelse och relation till undervisningsinnehållets (improvisationens) mening och syfte reflekteras således i deras praktik (se också Sætre, 2011).

Relationerna mellan musikämnets tre dimensioner, musik som konst, vetenskap och hantverk och vardagskultur (Nielsen, 1998/2010) är viktiga att

förhålla sig till i ett musikdidaktiskt perspektiv. De måste beaktas i olika musikutbildningskontexter och även i relation till elevers ålder och förutsättningar (Nielsen, 1998/2010). Exempelvis kan lärares relation till improvisation som konstform vara en faktor som inverkar på undervisningspraktiken, vilket då ställer krav på läraren att överbrygga mellanrummet mellan (sin förståelse av) den konstnärliga och pedagogiska praktiken (Lilliedahl, 2014). Om lärare till exempel har en oreflekterad och förutfattad uppfattning om improvisation, som en tradition och kunskap som endast hör till jazz- och bluesmusik, kan det innebära det Burnard (2000a) kallar ett ”top-down”-perspektiv på elevers fria improvisationer, vilket kan innebära att elevers improvisationer nedvärderas. Ett förhållningssätt till improvisation där fler meningar blir möjliga beskrivs i det följande.

Undervisning kan förstås som en dialektisk process vilken ”opens up a world for the student, thus opening the student for the world” (Klafki, 2000, citerad i Hopmann, 2007, s.115). I denna dialektiska process kan varje givet innehåll representera många olika meningar och varje given mening kan öppnas upp av många olika innehåll (Hopmann, 2007). Denna dialektiska process knyter an till Deweys begrepp transaktion, förstått som meningsskapande möten där alla ingående deltagare samspelar med omgivningen och varandra utifrån interna och externa förutsättningar och villkor som tidigare beskrivits i detta kapitel. I denna process spelar lärares kunskaper och deras förmåga att omsätta sina kunskaper pedagogiskt i undervisningen in, det Schulman (1987) kallar *pedagogical content knowledge*. Denna pedagogiska förmåga kopplat till improvisation i musikundervisningen handlar också om hur lärare möjliggör improvisation i undervisningen. Lärares förmåga att göra didaktiska reflektioner i planering av undervisning är således av stor vikt, men också förmågan att göra didaktiska överväganden i den pågående undervisningen. Att kunna tolka pedagogiska situationer utgår ifrån planering, men innebär också *creative design* (Hudson, 2011).

Creative design är ett perspektiv som står i stark kontrast till synen på läraren som tekniker. Språket som rör skola och utbildning har alltmer kommit att präglas av ett tekniskt förhållningssätt, något som Bruner talar om i termer av en ”datalogism” (Bruner, 1996/2004, s. 17) och Varkøy (2014) talar om som en teknokratisk rationalitet. Denna teknokratiska rationalitet innebär ett linjärt lärandeperspektiv, medan *Creative design* implicerar en mer process- och elevinriktad undervisning. Om lärare exempelvis

ser improvisation enbart som ett medel och ett redskap för att utveckla specifika (givna och bedömningsbara) musikaliska färdigheter skulle det kunna förstås som ett linjärt, teknokratiskt, instrumentellt och nyttobaserat förhållningssätt. Om lärare å andra sidan möjliggör ett kritiskt undersökande förhållningssätt i en undervisning som är process- och elev-inriktad, blir ”students engaged in inquiry-based learning […] the ’generators’ of knowledge themselves” (Hudson, 2011, s. 231), vilket samspelar väl med Deweys syn på undervisning och lärande och det transaktionella perspektiv på meningsskapande som avhandlingen tar som utgångspunkt. Hudsons, och Deweys, sätt att se på lärande som en undersökande process kan också ses som ett förhållningssätt till den fria gruppimprovisationsprocessen. Med ett sådant förhållningssätt kan improvisationen vara ett mål i sig, och den fria gruppimprovisationen kan förstås som en process där många meningar blir möjliga, där elever får möjligheter att skapa och uttrycka sig i musik utan att det finns ett givet rätt svar.

3.7.3 Frihet och/eller styrande ramar, fritt skapande eller färdigheter

I aktiviteter som sjungande, spelande och musikskapande är den konstnärliga dimensionen i förgrunden, men det musikaliska hantverket och färdigheterna har betydelse för hur och vad elever kan sjunga, spela och skapa. Spänningen mellan kreativitet och fritt skapande å ena sidan, och färdigheter och förmåga å andra sidan är något som ofta lyfts i diskussionen om improvisation (t. ex. Hickey, 2009). Som beskrivits tidigare förekommer olika syn på vad som räknas som improvisation, på musikalitet och huruvida musikaliska färdigheter krävs för att improvisera. Det handlar dels om i vilken tradition improvisationen förekommer, och dels om vad syftet med improvisationen är.

Musikundervisning utgör ett område med många olika och varierande former av aktiviteter. Improvisation är en dimension av aktivitetsformen produktion tillsammans med komposition och arrangering, vilka alla kan förstås som kreativa aktivitetsformer (Nielsen, 1998/2010). Dessa tre dimensioner har en sak gemensamt och det är att det måste finnas någon form av ramar. Arrangering, komposition och improvisation existerar inom ett spänningsfält mellan total frihet och de begränsningar ett ramverk ger. Om det inte finns några ramar som förmedlar igenkänning och kontinuitet så kommer elever uppleva osäkerhet och rädsla. Att improvisera utan att ha

några givna ramar att förhålla sig till kan bli en upplevelse fylld av prestationsångest (Nielsen, 1998/2010).

I musikundervisning och när det gäller improvisation är imitation ett vanligt förekommande begrepp. Imitation står exempelvis i par med improvisation i kursplanen för musik i årskurserna ett till och med sex i den svenska läroplanen för grundskolan (Skolverket, 2011a). Imitation är inte specifikt omnämnt i Nielsens aktivitetsformer men kan ingå både i reproduktion och i produktion, då att kopiera och imitera alltid har varit sätt att lära sig komponera och utföra musik. Detta gäller både för de gamla klassiska mästarna liksom för kompositörer av populärmusik. Så startade till exempel The Beatles sin karriär genom att ”kopiera låtar från andra framgångsrika band innan de började skriva sina egna låtar” skriver Lagergren (2012, s. 24) och refererar till Green (2002). Imitation förekommer också i andra musikaliska improvisationstraditioner såsom exempelvis jazz och iransk radif (se Kohfeldt et al. 2019) för att lära sig behärska ett musikaliskt material och med det som utgångspunkt sedan kunna utveckla sin egen improvisation. Vidare förekommer imitation, och även så kallade *call and response*-övningar vilka ligger nära imitation, exempelvis som modeller för att introducera improvisation i undervisningen (Gruenhagen & Whitcomb, 2014; Sætre, 2011). Imitation kan således förstås som ett sätt att skapa möjliggörande och strukturerande ramar för improvisation.

3.7.4 Musikaliskt meningsskapande

Meningsskapande kan förstås som den process som sker när elever möter ett visst innehåll som de erbjuds i undervisningen, och gör detta innehåll begripligt genom att koppla det till sina tidigare erfarenheter. I denna process sker också en värdering av innehållet. Mening kan därför sägas vara en förening av kunskap och värden (Öhman, 2006).

Musikaliska erfarenheter som vi bär med oss, som vi minns, medvetet eller ej, kommer till uttryck i spontant musikskapande (t. ex. MacDonald et al., 2012). Genom att ha lyssnat till musik och kanske speciellt musik i en viss stil eller genre, skapas en förtrogenhet med genrespecifika karaktärsdrag och dessa kan sedan användas i eget skapande av musik menar Hultberg (2012). Hultberg skriver vidare att reflektion kring musik, musikaliska upplevelser och handlingar innebär både reflektion *i* handling och reflektion *över* handling (se också Schön, 1987; Molander, 1996). Reflektion *i* handling, fortsätter Hultberg (2012) innebär att spela eller sjunga uppmärksamt

och lyssnande, reflektion *över* handling innebär det som sker före och/eller efter själva musicerandet. Det kan exempelvis innebära samtal om musiken, om man musicerat i grupp, för att etablera samsyn kring musiken och upplevelserna (Hultberg, 2012). Wallerstedt, Lagerlöf och Pramling (2014) menar att samtalet är det mest kraftfulla sättet att etablera musikalisk samsyn och förståelse. Flera forskare framhåller vikten av att på olika sätt verbalisera erfarenheterna av improvisation för meningsskapande och lärande (Kanellopoulos, 2007a; MacGlone, 2019; Rebne & Sætre, 2019). Meningsskapande i musik kan emellertid också uppstå som en icke språklig förståelse utan verbal kommunikation (Dewey, 1934/2005; Määttänen, 2010).

Ur ett musikdidaktiskt perspektiv är det vidare relevant att tala om olika kunskapsformer i ämnet musik. Det gör exempelvis Rostvall (2000). Hon skiljer på motoriska och kinestetiska, kognitiva och begreppsliga, emotionella och estetiska, respektive sociala och existentiella kunskapsformer, vilket belyser att meningsskapande och lärande i musik kan ske på många olika sätt. De kunskapsformer Rostvall nämner handlar kortfattat om att kunna känna puls och gå i takt, att kunna urskilja strukturer och former i musiken, musikaliskt uttryck och kommunikation, musikens användning i sociala sammanhang samt identitet och tillhörighet. Musikupplevelsen, skapandet och lyssnandet måste vara det centrala i musikundervisningen menar Rostvall (2000) och framhåller att elevers motivation för lärande i musikundervisningen kan stärkas genom att de tidigt får möjlighet att uttrycka sig i, och skapa musik.

Liksom olika kunskapsformer kan olika dimensioner av musik (Nielsen, 1998/2010) tas som utgångspunkt för lärares didaktiska reflektioner över improvisation i musikundervisningen, men också som underlag för samtal med eleverna om improvisation i klassen. Den *strukturella* dimensionen avser musikens form och struktur, tempo, rytm, melodi och stil. Den *akustiska* dimensionen handlar om dynamik och klang samt karaktär men även relationer mellan deltagare och mellan deltagare och rummet. I den *existentiella* dimensionen belyses identitetsskapande och möjligheten att uttrycka sig i musik, och den *emotionella* dimensionen avser musikens roll att förmedla och tolka känslor. Med den *kroppsliga* dimensionen fokuseras rörelse och hur vi reagerar kroppsligt på musik och lär oss musik genom kroppen. Slutligen talar Nielsen (1998/2010) om en *spänningsmässig* dimension som avser element i musiken som skapar spänning, förväntan och överraskning

och detta kan vara pauser, dynamik, melodik och harmonik. Utöver dessa dimensioner skulle jag vilja tillägga en *relationell* dimension med hänvisning till Clarke (2005/2011) och Hargreaves, Hargreaves och North (2011) som menar att musikens mening finns i relationen mellan människan och musiken. En sådan relationell dimension av meningsskapande i improvisation utvecklas i avsnittet om det transaktionella perspektivet i detta kapitel.

3.7.5 Sammanfattning av didaktikavsnittet

För att utveckla improvisationen som undervisningsinnehåll i musikundervisningen krävs didaktisk reflektion över syfte och mål, men också kunskap om vad som inverkar på undervisningspraktiken. Medvetande om egna uppfattningar och eventuella fördomar rörande improvisation kan bidra till att lärare kan förändra/utveckla sitt förhållningssätt till improvisation som undervisningsinnehåll. Ur ett musikdidaktiskt perspektiv kan kännedom om och förståelse av musikens dimensioner och musikämnets olika aktivitetsformer och kunskapsformer också utgöra en grund för didaktisk reflektion över improvisationen i undervisningen. Med ett öppet och undersökande förhållningssätt, tillsammans med en reflekterad och medveten balans mellan frihet och ramar, kan improvisation i undervisningen tillåtas generera olika meningar. Ett utvecklat perspektiv på improvisation i undervisningen, dess möjliga villkor och roll, kan bidra till ny förståelse för vilket slags lärande och meningsskapande som improvisation kan möjliggöra.

3.8 Något om estetik

Det finns fortfarande en snäv tolkning av begreppet estetik och vad det estetiska innebär, nämligen det som är vackert och skönt men samtidigt onödigt menar Aulin-Gråhamn (2004). Estetik som begrepp kan ses som belastat av sammankopplingar med form och gestaltning i bildkonstens värld eller med finkulturella preferenser tillsammans med att musikämnet dragits med arvet från konstmusiktraditioner (Aulin-Gråhamn, 2004). Hon diskuterar vilka läroprocesser som en estetisk praktik ger upphov till och hur det ser ut med till exempel maktrelationer och kreativitet, med aktivitet och olika former för erfarande i skolan. Aulin- Gråhamns argument för det estetiska i skolan handlar om ”elevernas identitetsutveckling, att med hjälp av estetiskt arbete förstå sig själv, om ett deltagandeperspektiv, att genom praktiskt arbete få en tilltro till sin egen förmåga och att åstadkomma något och om kommunikation, att kunna uttrycka sig” (2004, s. 16). Hon skriver om slöjdämnet

men argumenten är lika relevanta för musikämnet. I den svenska skolans läroplan och kursplanen för musik är begreppet estetik nämnt endast en gång i följande citat: ”Musik som estetisk uttrycksform används i en mängd sammanhang, har olika funktioner och betyder olika saker för var och en av oss. Den är också en viktig del i människors sociala gemenskap och kan påverka individens identitets-utveckling.” (Skolverket, 2011a, s. 100). Detta citat inrymmer de argument för estetiskt arbete i skolan som Aulin-Gråhamn (2004) lyft, nämligen identitetsutveckling, deltagande och kommunikation.

Begreppet estetiska lärprocesser för Thorgersen (2018) en kritisk diskussion av och för i stället fram ett nytt koncept, estetisk kommunikation, för att ge ”oss möjligheter för att tänka på nya sätt” (s. 12). Med begreppet estetisk kommunikation vill Thorgersen fokusera på meningsskapande som något som sker i människors interaktion. För ett estetiskt kunskapande lyfter Thorgersen vikten av medvetenhet om sig själv, om andra, om sammanhanget och om innebörden av kommunikationen. Dessa medvetandedimensioner ska förstås i samband med andra krafter i kommunikationen som förväntningar, drivkrafter, erfarenheter och maktstrukturer. Med att betona det estetiska i en estetisk kommunikation vill Thorgersen beskriva hur meningsskapande inte sker endast genom logiskt tänkande och ett verbalt språk. I stället ser Thorgersen (2018) hur ”oväntade och nya förståelser av världen” (s. 8) kan skapas i och genom konsten.

Thavenius (2004) jämför den modesta estetiken med den radikala estetiken och med marknadsestetik. Den estetik som funnits i skolan beskriver Thavenius som modest och därmed marginaliserad, hämmad och ointresserad av innehållet (Thavenius, 2004). En brett uppfattad estetik skulle kunna vara en motkraft mot den rådande rationalitet som reducerar kunskapssökandet argumenterar Thavenius och skriver: ”Styrkan hos konsten är tvärtom att nyfikenheten och frågorna, motsägelserna och osäkerheten får finnas. Det estetiska skulle i den här vida betydelsen inte stå i någon motsättning till förnuftet utan i stället i sig innefatta fantasi, känslor och intellekt” (Thavenius, 2004, s. 120). Thavenius för vidare en kritisk diskussion av anspråk på instrumentella värden i estetiken, som läkande och terapeutisk eller att den kan stimulera och underlätta lärande samt utveckla kreativitet. Varkøy (2014) menar att vi idag lever i en kulturell situation där den dominerande rationaliteten är just den instrumentella, den teknokra-

tiska, och där nyttoaspekter läggs på musikaliska erfarenheter. Med ett sådant förhållningssätt värderas musikalisk erfarenhet utifrån hur nyttig den är i relation till syften och mål bortom erfarenheten i sig själv, målet ligger så att säga utanför själva aktiviteten.

Med den förståelse av erfarande och meningsskapande som presenterats i detta kapitel, tillsammans med perspektiv på funktioner av utbildning, på musikdidaktik och estetik, har en bred teoretisk grund lagts för att undersöka den komplexa och mångfacetterade verklighet som är avhandlingens undersökningsobjekt; improvisationens villkor och roll i grundskolans musikundervisning. Deweys teori och begrepp samt det transaktionella perspektivet på meningsskapande erbjuder metodologiska verktyg som presenteras i det följande kapitlet.

4. Forskningsdesign och metod

Avhandlingen är driven av ett intresse att empiriskt undersöka improvisationens villkor och roll i musikundervisningens praktik, och av en ambition att utveckla teoretisk förståelse av meningsskapande i improvisation samt att metodologiskt kunna beskriva process och innehåll i meningsskapandet för att också kunna bidra till ny didaktisk kunskap. Avhandlingen består av fyra studier med avsikt att var för sig besvara de fyra forskningsfrågorna och uppfylla det övergripande syftet att generera kunskap om improvisationens villkor och roll i grundskolans musikundervisning. Studie 1 är en litteraturstudie och i studie 2 genomförs en intervjustudie med tre lärare. Studierna 3 och 4 bygger på empiri från en undersökning i klassrumsmiljö, det så kallade ”klassrumsprojektet”. I studie 3 undersöks värden och kvalitéer av elevers deltagande i fri gruppimprovisation, medan i studie 4 undersöks elevers meningsskapande i fri gruppimprovisation utifrån ett transaktionellt perspektiv. I kapitlets första avsnitt presenteras den övergripande forskningsdesignen inspirerad av *Educational Design Research* (McKenney & Reeves, 2019. I detta avsnitt redogörs också för deltagarbaserad aktionsforskning (*Participatory Action Research*, PAR, Herr & Anderson, 2015) som metodologiskt inspirerat den del av avhandlingsarbetet som benämns klassrumsprojektet. Sedan beskrivs avhandlingsprojektets genomförande i text och i en tabell med en kronologisk tidslinje. Därefter presenteras metoderna i de fyra studierna. Efter studie 2 redogörs för de interventioner som genomfördes, som ett resultat av intervjustudien samt för klassrumsprojektet. Kapitlet avslutas med ett avsnitt om avhandlingens etiska överväganden.

4.1 Övergripande forskningsdesign

Den dubbla ambitionen att generera ny kunskap till både praktiken och forskarsamhället innebar en rad metodologiska överväganden rörande hur avhandlingsarbetet skulle utformas. I skarven mellan utbildningsdesign och deltagarbaserad forskning finns ett flertal olika inriktningar såsom *Educational Design Research* (McKenney & Reeves, 2019), *Participatory Design* (t. ex. Iversen & Dindler, 2014), *Critical Design Ethnography* (Barab, Thomas, Dodge, Squire & Newell, 2004) och *Participatory Action Research* (t. ex. Herr & Anderson, 2015). Design i utbildning ska här förstås som det sätt undervisning planeras och genomförs och hur den utformas i en viss

lokal kontext av varje enskild lärare. I en designstudie blir forskaren dels en etnograf som studerar en viss praktik, observerar och intervjuar praktiker, dels en designer som tillsammans med praktikerna utformar lösningar på reella problem (Barab et al., 2004). Lösningar kan bestå av artefakter som exempelvis utveckling av (digitala) läromedel men också av metoder för ny teoretisk förståelse (Barab et al., 2004). När forskningsprojektet också drivs av en kritisk förändringsagenda blir aktioner, handlingar för förändring, viktiga. Det är i denna skarv avhandlingens forskningsdesign befinner sig. Avhandlingens övergripande forskningsdesign är inspirerad av Educational Design Research, EDR, (McKenney & Reeves, 2019). Den fas av avhandlingsprojektet som nedan benämns ”klassrumsprojektet” är metodologiskt inspirerad av deltagarbaserad forskning, Participatory Action Research, PAR, (Herr & Anderson, 2015). Flera aspekter förenar de båda forskningsansatserna EDR och PAR varav den första är den nära anknytningen till praktiken. EDR-studier genomförs i klassrum, seminariesalar och andra platser där lärande försiggår, och brukar kräva metodologisk kreativitet skriver McKenney och Reeves (2019). I båda ansatserna ses det som värdefullt att perspektiv, erfarenheter och kunskaper från insiders (i detta fall lärarna) och outsiders (i detta fall forskaren) kombineras och befruktar varandra. Resultat av studier inom dessa båda ansatser syftar till att utveckla både teori och praktik, att bidra med ny förståelse och praktisk tillämpning. Utveckling av teoretisk kunskap betonas i EDR lika mycket som utveckling av praktiken, då förändring kan komma när fokus ligger, inte bara på vad och hur, utan också på varför något behöver förändras (McKenney & Reeves, 2019). I både EDR och PAR syftar studierna till att utveckla användbar kunskap dels inom praktiken till deltagarna själva och dels till det omgivande samhället, andra praktiker och forskare. Karakteristiskt för EDR-studier är att de, förutom att vara teoretiskt orienterade, innehåller interventioner, bygger på samarbete, är responsiva och att resultaten utvecklas genom upprepade cykler av undersökning-utveckling-tester och förbättring. I PAR utvecklas på liknande sätt lösningar för förändring genom upprepade cykler med planering-genomförande-observation-utvärdering och ny planering. I EDR tas utgångspunkt i ett befintligt teoretiskt perspektiv och med detta som grund utformas också hur en lösning på ett verkligt problem kan se ut. Detta innebär att teoretisk förståelse utvecklas i EDR genom att både empiriska resultat och reflektioner över vilka implikationer dessa kan ha tas i övervägande. Interventioner är ett begrepp som

McKenney och Reeves (2019) använder i en vid förståelse för att beteckna lösningar i form av allt ifrån undervisningsmaterial till undervisnings- och lärandeprocesser, professionella utvecklingsvägar och utbildningspolicy. Det interventionistiska består i att deltagare i EDR tillsammans engagerar sig i ett kreativt arbete att utveckla lösningar; lösningar som bygger på både befintlig kunskap och empiriska studier, såväl som på deltagarnas yrkeskunnande (McKenney & Reeves, 2019). Responsivitet i EDR handlar om lyhördhet och flexibilitet i relation till deltagares expertis och empiriska resultat vilket förväntas leda till utveckling och förbättring under studiens gång.

Att forskning om undervisning kan, eller till och med ska, ta sin utgångspunkt i undervisningspraktiken hävdades redan av Dewey, med argumentet att praktiken är ”the beginning and the close of all education inquiry” (Dewey, 1929, citerad i Biesta & Burbules, 2003, s. 79). Biesta och Burbules (2003) menar vidare att det är endast genom att lärare själva undersöker sin praktik som ”intelligent action become possible” (s. 80–81). I både EDR och PAR arbetar dock praktiker tillsammans med forskare. Studier av undervisning ska inte leda till regler och föreskrifter betonar Biesta och Burbules (2003), utan erbjuda redskap med vilka lärare kan reflektera och se problem ur att nytt perspektiv med ett annat förhållningssätt.

4.2 Klassrumsprojektets design

Klassrumsprojektet, som ligger till grund för studierna 3 och 4, är metodologiskt inspirerat av deltagarbaserad aktionsforskning (PAR) (Herr & Anderson, 2015). Det är således angeläget att visa några grundprinciper i PAR. Vanligtvis startar en PAR-studie med att frågorna förhandlas tillsammans med deltagarna och därefter söker man relevant litteratur. Detta är något som skiljer ansatsen från Educational Design Research (EDR) där problemet och frågorna uppstår genom litteraturöversikt och att man närmar sig fältet från flera håll, exempelvis i möten med praktiker och genom nätverkande Kännetecknande för en PAR-studie är att deltagarna är med på lika villkor, fullt ut i hela forskningsprocessen. Det ska dock inte ses som ett krav, deltagarna har möjlighet att välja att inte ta del i vissa faser. En stor del av avhandlingens arbete och bidrag är teori- och metodutveckling. Denna teori- och metodutveckling innebar att Deweys begrepp estetisk erfarenhet och estetisk händelse kombinerades med ett transaktionellt perspektiv på meningsskapande för att beskriva och förstå meningsskapande i

fri gruppimprovisation i musik. Detta arbete tog lång tid och lärarna deltog inte i denna process då det skulle varit alltför tidskrävande för deras del.

Nedan ges en kort redogörelse för olika roller och positioner inom aktionsforskning. Därefter följer två avsnitt som belyser vikten av reflektion och medvetenhet om forskarens positionering och bias samt kvalitetsaspekter i aktionsforskning.

Det finns olika sätt att bedriva aktionsforskning och den variant som avhandlingen inspirerats av är som tidigare nämnts deltagarbaserad aktionsforskning, på engelska Participatory Action Research (PAR, Herr & Anderson, 2015). I det här sammanhanget kan forskaren betraktas som en outsider medan deltagarna är insiders och därmed de som kan något om verksamheten som ska undersökas. Karaktäristiskt för en PAR-studie är att alla deltagare är med på samma villkor. PAR är på så sätt också ett ställningstagande för en demokratisk forskningsprocess. Enligt detta sätt att se på forskning räcker det inte att forskare studerar praktikerna, praktikerna ska själva medverka till kunskapsbildandet. Både lärarnas och forskarens kunskap och perspektiv ges plats i studien, då båda parter har kunskap som är nödvändig för att föra studien framåt. Herr och Anderson (2015) beskriver PAR (med referens till Kemmis & McTaggart, 2005) enligt följande karaktäristiska aspekter: PAR är en social process som fokuserar det inbördes förhållandet mellan en individ och dennes sociala omgivning. Den grundar sig på delaktighet där deltagare arbetar med sig själva och undersöker relationen mellan kunskap, identitet, agens och praktik. Vidare är PAR en praktisk process som bygger på samarbete och involverar grupper som tillsammans undersöker sin praktik och också sin relationella praktik. PAR är frigörande eftersom den kan hjälpa människor att uppmärksamma begränsande, otillfredsställande sociala strukturer som hindrar deras egen utveckling och självbestämmande. PAR är också kritisk genom att den uppmuntrar deltagare att ifrågasätta sina positioner och ställningstaganden, hur de ser på världen. Den är reflexiv genom att syftet med undersökningen är att förändra praktik, kunskap om praktiken och sociala strukturer till det bättre på flera sätt. Den syftar till att transformera både teori och praktik och ser dessa som ömsesidigt beroende (Herr & Anderson, 2015, s. 17–18).

4.2.1. Positionering

I klassrumsprojektet är jag som forskaren en "outsider", men också till viss del en "insider" eftersom jag har lång erfarenhet som musiklärare i många

olika utbildningsformer. Jag är bekant med musikundervisningens praktik generellt men har begränsad kunskap om de deltagande lärarnas praktik och kontext. Dessutom är det länge sedan jag senast undervisade musik i den obligatoriska skolan. Enligt en modell som illustrerar förhållningssätt i en PAR-studie menar Tolley och Bentley (1996, citerade i Herr & Anderson, 2015) att ömsesidighet i en kollaborativ studie kan uppnås om båda parter, både insiders och outsider, inleder undersökningen med ett förhållningssätt där varje deltagare ses som kompetent: ”vi kan, men de kan också”. Om däremot outsiders inleder en deltagarbaserad studie med förhållningssättet: ”vi kan, men de kan inte”, är det ett sätt där outsiders positionerar sig som experter. Ett sådant förhållningssätt leder till att de som är insiders undervärderar sin kunskap och tänker: ”vi kan inte, men de kan”, vilket inte är en bra grund för samarbete (Herr & Anderson, 2015). Jag försökte därför inta en lyssnande attityd i möten med lärarna för att inte styra. Som erfaren pedagog och musiklärare, efter att ha undervisat i musik på alla nivåer, alltifrån förskolegrupper till lärarutbildning, var detta ibland svårt.

Prepositioner kan tydliggöra olika grader av deltagande och huruvida forskningen bedrivs “on, for, or with insiders” (Herr & Anderson, 2015, s. 50). Betecknande för den forskning som sker med insiders är att det blir ett samlärande där alla deltagare “share their knowledge to create new understanding and work together to form action plans” (Herr & Anderson 2015, s. 51). Det är i denna samlärande position jag vill placera denna praktiknära studie av musiklärares improvisationspraktiker.

4.2.2 Bias

Som erfaren musiklärare med intresse för improvisation och kreativa musikaktiviteter, men nu forskare i ett musikdidaktiskt avhandlingsprojekt är det nödvändigt att vara medveten om risken att jag kan ha en dold eller omedveten agenda som skulle kunna påverka studiens resultat. Studiens design, metoder och intervjufrågor samt analys och framskrivning av resultat skulle med andra ord kunna färgas av min förförståelse. För att inte hamna i ett resultat som endast uppvisar positiva effekter av improvisation som något nödvändigt och bra, för att till exempel utveckla kreativitet, är det därför av största vikt att inta ett självreflexivt förhållningssätt under hela forskningsprocessen. Ett av aktionsforskningens signum är mötet mellan teori och praktik (Rönnerman, 2004) där alla deltagande parter, i detta fall forskare och lärare, med gemensamma krafter, men olika kunskaper och

erfarenheter bidrar till att föra undersökningen framåt. Som forskare i en aktionsforskningsstudie kan denna reflexiva process, i vilken byte av perspektiv från insider till outsider och tvärtom är en väsentlig del, innebära att nya aspekter kan synliggöras. När praktiker beforskar sin egen verksamhet eller ett fält som hen är väl bekant med är det också viktigt att försöka inta ett outsider-perspektiv på den egna verksamheten. Här kan dels forskarens kunskap och erfarenheter, och dels andra deltagares kunskap och erfarenheter, bidra till att praktiker genom möten med andra perspektiv kan skifta från ett insider- till ett outsiderperspektiv. Därigenom kan förhållanden som vanligen tas för givna upptäckas (Herr & Anderson, 2015). Detta lyftes också i beskrivningen av deltagarbaserad forskning som kritisk ovan.

4.2.3 Kvalitetsaspekter

Mål med aktionsforskning är enligt de flesta traditioner inom denna forskningsinriktning att: generera ny kunskap, erhålla handlings-orienterade resultat, utbilda både forskare och deltagare, resultaten är relevanta för den lokala miljön och att forskningsmetodologin är lämplig (Herr & Anderson, 2015). Rönnerman (2004) beskriver också att resultaten från en aktionsforskning ska vara meningsfulla för deltagarna och den ska generera ny kunskap både till den enskilde praktikern, till praktikersamhället och till forskningssamhället. I syfte att både validera och demokratisera aktionsforskning har Herr och Anderson (2015) formulerat följande validitetskriterier i relation till dessa mål: det dialogiska – validitetskriteriet – det katalytiska – det demokratiska. Enligt Herr och Anderson (2015) innebär det dialogiska kriteriet att val av metoder och hur forskningen designas ska ske i samspel med deltagarna och att de resultat som framkommer ska vara relevanta för deltagarnas praktik. Validering av resultaten handlar om i vilken utsträckning genomförda aktiviteter har lett till en lösning av den fråga som initierade studien. Det katalytiska kriteriet är det transformativa och det innebär att deltagarna ska vara öppna för en omorientering av sina uppfattningar om praktiken och sina egna roller. Slutligen handlar det demokratiska kriteriet om att en mångfald av röster ska inkluderas och också om i vilken grad forskningen genomförts i samarbete med deltagare som har något intresse i forskningsproblemet.

4.3 Genomförande

Som nämnts har EDR betydelse för avhandlingsprojektets övergripande design medan PAR framförallt har betydelse i klassrumsprojektet. McKenney och Reeves (2019) beskriver EDR som en forskningsgenre, inte en metod. Den innebär en öppen, informell, flexibel, ickelinjär och kreativ utforskande process som pågår under hela forskningsprojektet samtidigt med mer formella forskningsaktiviteter såsom litteraturstudier, intervjuer och observationer. Inledningsvis ska ett problem definieras och detta görs både utifrån den rådande situationen och den önskvärda. Här beskriver McKenney och Reeves forskaren/forskarna som omväxlande ”detective” och ”inventor” (2019, s. 92) i en parallell process som innebär analys och kreativt utforskande samtidigt. För att identifiera problemet rekommenderar McKenney och Reeves (2019) att forskaren närmar sig fältet på flera sätt, bland annat genom litteraturstudier och möten med praktiker, men också genom nätverkande. Inledningsvis påbörjades således i avhandlingsarbetet en litteraturstudie, studie 1, för att få en orientering om forskningsfältet improvisation i den obligatoriska musikundervisningen, och generera kunskap om hur improvisation förstås och implementeras i samtida studier. Tidiga resultat från denna studie bidrog till beslutet att involvera musiklärare i en praktiknära studie av improvisationspraktiken. Parallellt med litteraturstudien undersökte jag fältet med en etnografisk ansats, genom informella forskningssamtal med musiklärare och rytmikpedagoger verksamma i grundskolan och/eller lärarutbildningar samt improvisatörer i musik. En förstudie av improvisation i klassrummet inleddes tillsammans med en musiklärare, men avslutades i förtid av läraren som upplevde att studien tog för mycket tid i anspråk. De sonderande samtalen, och den ofärdiga förstudien, gav dock värdefulla inblickar i improvisation som undervisningsämne, men är att betrakta som sekundär data som inte blev föremål för vidare formell analys. Genom deltagande i en konferens där temat var improvisation kom jag också i kontakt med många andra forskare, lärarutbildare, lärare och musiker som intresserar sig för improvisation i olika kontexter vilket innebar att jag fick tillgång till ett viktigt nätverk. Som en del av detta större nätverk initierade jag sedan en mindre grupp som kom att kallas IMPRES, (IMProvisation RESearch), vilket resulterade i en antologi om improvisationspedagogik, *Expanding the space for improvisation pedagogy in music – a transdisciplinary approach* (Johansen, Holdhus, Larsson & MacGlone, 2019).

Efter det inledande arbetet som syftade till att förstå problemområdet och identifiera problemet kontaktades så tre lärare som undervisar i musik på låg- och mellanstadiet. Intervjuer genomfördes med dem för att undersöka deras förhållningssätt till improvisation som undervisningsinnehåll. Då intervjustudien visade att dessa musiklärare till viss del inkluderade improvisation, men i olika grad, och då de också uttryckligen sade sig vara i behov av kompetensutveckling gällande improvisation gjordes så en interventionsserie. Dessa interventioner utformades som workshops där lärarna fick improvisera på olika vis under ledning av erfarna improvisationspedagoger från en högre musikutbildning. Experimentella metoder är inte vanligt förekommande i kvalitativ forskning, men i pedagogisk forskning med kvalitativa förtecken förekommer det till exempel i studier av studenters responsivitet till motivationsstimulerande insatser (Nagengast, Brisson, Hulleman, Gaspard, Häfner & Trautwein, 2018) och för att mäta effekter av användningen av videospel, så kallade ”exergames” i idrottsundervisningen (Di Palma, Rosa & Ascione, 2019). I musikpsykologiska studier förekommer det också, såsom till exempel i Koutsoupidou och Hargreaves (2009) undersökning av barns kreativitet efter insatser med musiklektioner som innehållit improvisation och skapande. Interventioner används således ofta då effekter av en insats eller implementeringen av nya metoder ska utvärderas (Patton, 2002). I avhandlingen ska dock interventionerna inte jämföras med (kvasi-)experimentella forskningsmetoder där studier görs som i nyss nämnda exempel – med en experimentgrupp som får ta del av en intervention och en kontrollgrupp där ingen intervention görs – där resultaten av interventionerna sedan mäts och utvärderas (Patton, 2002; Bryman, 2011). Syftet med interventionerna, i min studie, var att stötta och stimulera de deltagande lärarna att genom egna improvisationserfarenheter inleda sin egen reflektions- och utvecklingsprocess. Interventionerna kunde också tjäna som material till det kommande klassrumsprojektet. Enstaka workshops gör sällan att varaktig förändring kommer till stånd (McKenney & Reeves, 2019). Därför inkluderade dessa interventioner också dokumentation och loggboksskrivande för att kunna generera något mer än bara en upplevelse för stunden. Jag deltog som observatör och videodokumenterade dessa workshops och lärarna skrev reflektionsloggböcker om erfarenheterna av att själva få improvisera på olika vis. Något som betonas i EDR är att resultaten av forskningen inte är det enda intressanta, utan tvärtom är hela forskningsprocessen ”invigorating and inspirational” (McKenney &

Reeves, 2019, s. 32). Processen kan också ses som ett ömsesidigt lärande, ”co-learning agreement” (McKenney & Reeves, 2019, s. 17) vilket också är det förhållningssätt som framhålls i avhandlingens PAR-studie, klassrumsprojektet. Efter den sista av dessa workshops genomfördes ett videostimulerat gruppsamtal, också kallat Stimulated recall (Haglund, 2003), med lärarna, där de fick se filmklipp från de workshops de deltagit i och gemensamt reflektera över dessa. Syftet med detta var liksom med de reflekterande loggböckerna, att ge ytterligare tillfälle till reflektion, men nu i samtal med varandra. Även loggböckerna och gruppsamtalet utgör sekundärdata och används i avhandlingen som bakgrundsinformation, som en källa för att lära känna lärarna, deras förhållningssätt till improvisation, deras erfarenheter av och tankar om interventionerna.

Efter interventionsserien följde sedan under en termin ett nära samarbete med de tre lärarna i en studie, klassrumsprojektet, som metodologiskt är inspirerad av deltagarbaserad aktionsforskning (Participatory Action Research, PAR, Herr & Anderson, 2015). Efter att klassrumsprojektet avslutats intervjuades de tre lärarna återigen individuellt och dessutom genomfördes ett videostimulerat gruppsamtal där lärarna tillsammans reflekterade över videosekvenser från improvisationslektionerna. Ett år efter detta möte träffades lärarna och jag igen och lärarna fick ta del av preliminära analysresultat.

Innan de olika delstudierna presenteras mer ingående åskådliggörs studiens design och genomförande i nedanstående tidslinje.

Tabell 1, Tidslinje över avhandlingsprojektets design och genomförande

Tidslinje	Avhandlingsprojektets design och genomförande
Januari 2014	Sökning och inläsning av litteratur påbörjas och informella forskningssamtal med improvisatörer, musiklärare och rytmikpedagoger inleds
Juni – oktober 2014	Kontakt tas med en musiklärare och en förstudie planeras och genomförs delvis men avbryts av musikläraren i oktober.
November 2014 – februari 2015	Kontakter tas via mail med presumtiva deltagare till studien. Intervjutillfällen bokas in.
Februari 2015	Individuella intervjuer med lärarna Alex, Belex och Celex. I samband med intervjuerna får lärarna information om vad en deltagarbaserad aktionsforskningsstudie innebär (PAR).

Mars – maj 2015	Interventioner genomförs bestående av fyra workshops i fri gruppimprovisation med olika teman: keyboard, rytmik, teater samt pop-och rockensemble. Dessa pass inleds med fika och informella samtal och samtal om improvisation. Improvisationspedagoger leder passen och forskaren observerar, filmar och antecknar. En sluten grupp skapas på Facebook för deltagarna. Lärarna skriver reflektionsloggböcker under hela perioden. Ett videostimulerat gruppsamtal genomförs mot slutet, med gemensamma reflektioner över de improvisationsworkshops lärarna deltagit i.
Juni 2015	Jag deltar på en kombinerad konferens och sommarskola med improvisation som tema, nätverkar och knyter viktiga kontakter samt initierar efter detta nätverket IMPRES.
Hösten 2015	Klassrumsprojektet startar med att elever, och deras föräldrar/vårdnadshavare, i deltagande klasser får informationsblad där de tillfrågas om att delta i studien. Därefter har lärarna och jag tillsammans ett första lektionsplaneringsmöte. *(i) Lärarna genomför lektioner enligt planen och skriver reflektionsloggböcker. (ii) Improvisationslektioner observeras och videofilmas av forskaren och (iii) följs av ett utvärderings- och reflektionsmöte som leder till (iv) ny planering*. Momenten mellan asterisker upprepas i tre cykler. Både videofilmer och lärarnas loggböcker läggs, med lärarnas godkännande, på en dedikerad plats på en lärplattform som endast lärarna själva och jag hade åtkomst till. Syftet med att göra detta var att bidra till ett kollegialt lärande.
Oktober 2015	Jag sammanställer två listor med exempel på fri improviserad musik; en Spotifylista och en Youtubelista och delar dessa med lärarna. Detta är också att betrakta som en intervention.
November 2015	Ännu en intervention i form av ett improvisationspass genomförs där lärarna och jag tillsammans gör övningar i fri gruppimprovisation. Vi improviserar bland annat med tonrör, så kallade Boomwhackers, och gör improvisationsövningar inspirerade av teatersport. Deltagarna får också ta del av artiklar, från internationella peer reviewade facktidskrifter, med forskares råd och rön om improvisation.
Februari 2016	Individuella intervjuer med lärarna Alex, Belex och Celex om deras erfarenheter av och reflektioner över det genomförda klassrumsprojektet.
Maj 2016	Ett videostimulerat gruppsamtal genomförs där avsnitt ur lärarnas lektioner ger upphov till gemensamma reflektioner.
Maj 2018	Avslutande möte där lärarna delges preliminära analysresultat och reflekterar gemensamt över dessa.

4.4 Studierna

I det följande redogörs för de metoder med vilka forskningsfrågorna undersöks och besvaras i de fyra studierna. Ett särskilt avsnitt ägnas åt att beskriva de interventioner som gjordes som inledning till klassrumsprojektet. Ett annat avsnitt ägnas åt att beskriva det så kallade klassrumsprojektet, vilket ligger till grund för studie 3 och 4. Detta för att undvika upprepning av metodbeskrivning i studierna 3 och 4.

4.4.1 Studie 1

I den första studien undersöks forskningsfråga nummer 1: Hur beskriver tidigare forskning konceptualisering och implementering av improvisation i musikundervisningen? Studien rapporteras i artikeln *Improvisation in general music education – a literature review* (Larsson & Georgii-Hemming, 2019). Syftet med denna första delstudie är således att undersöka hur tidigare forskning beskriver konceptualisering och implementering av improvisation i musikundervisningen. Följande tre frågor vägleder studien: 1) Vad karakteriserar forskningsfältet? 2) Hur konceptualiseras improvisation i musikpedagogisk forskning? 3) Vad innebär dessa konceptualiseringar för hur improvisation implementeras i praktiken? I studien används en systematisk, narrativ granskningsmetod, vilken kombinerar en systematisk litteratursökning med narrativ syntes och analys (Booth, Papaionnou & Sutton, 2012). Det som utmärker en systematisk litteraturöversikt är att den ”strävar efter att heltäckande identifiera, bedöma och syntetisera alla relevanta studier inom ett givet ämne” (Eriksson Barajas, Forsberg & Wengström, 2013, s. 28). Systematiken inkluderar att kriterier och metoder för sökstrategi och urval av artiklar ska vara noggrant beskrivna när resultaten redovisas. Dessutom ska litteraturöversikten genomföras av minst två granskare som arbetar självständigt och utifrån en jämförelse av respektive resultat tillsammans avgör vilka studier som ska inkluderas (Eriksson Barajas et al., 2013), vilket också gjordes. I denna delstudie förenas den systematiska litteraturöversiktens principer om transparens och tillgänglighet med kvalitativ analys grundad i författarnas erfarenhet vilket är en strategi som används inom narrativa forskningsöversikter (Pawson, Greenhalgh, Harvey & Walshe, 2005).

För att kommunicera hur delstudien genomförts – och därmed möjliggöra för andra att upprepa den – beskrivs hur sökning och urval genomförts, hur många artiklar som genererades i de olika stegen och hur de båda

författarna arbetade var för sig och gemensamt. Den kvalitativt narrativa analysprocessen innebär i ett första steg att beskriva studiernas forskningsobjekt och teman, tillvägagångssätt och teoretiska perspektiv. I ett andra steg av analysen jämfördes studierna och då kunde klargöras hur syften, metoder och koncept kunde relateras till varandra eller kontrasteras. Detta var en reflexivt grundad analysprocess i vilken de båda författarnas tidigare erfarenheter av fältet kunde relateras till begrepp, metoder och teorier och utnyttjas för kodning och vidare analys. Erfarenheter och förförståelse från läraryrket ger också förutsättningar att förstå mer implicita samband i de publicerade studierna. Denna kunskapsgenererande metod gör det möjligt att omfatta den bredd av förståelser som existerar om improvisation. I analysens sista steg identifierades kritiska frågor och kunskapsluckor som också genererade vissa rekommendationer för fortsatt forskning.

I litteraturstudien framkom att improvisation sällan förekommer i den obligatoriska musikundervisningen och att det dels beror på lärares bristande kunskaper och erfarenheter av improvisation, dels på att bedömning och dokumentation av kunskaper som krävs i kunskapskriterierna tar mycket tid. Dessa resultat fick betydelse för avhandlingsarbetets fortsatta design att intervjua lärare och inleda en praktiknära studie. I nästa avsnitt presenteras den intervjustudie som inledde det praktiknära fortsatta arbetet.

4.4.2 Studie 2

I den andra studien besvaras forskningsfråga nummer 2: Hur förhåller sig lärare till improvisation som undervisningsinnehåll i musikundervisningen? Studien rapporteras i artikeln *Improvisation i musikundervisningen: tre lärares didaktiska förhållningssätt* (Larsson & Georgii-Hemming, under utgivning). Studien genomförs genom kvalitativa forskningsintervjuer (Patton, 2002; Kvale & Brinkman, 2014) med tre lärare som undervisar i musik på låg- och mellanstadiet. Lärarna i intervjustudien är desamma som sedan deltar i interventionerna och klassrumsprojektet. I det följande redogörs först för skälen till att involvera lärare som arbetar på mellanstadiet, därefter beskrivs urvalskriterierna för deltagande lärare och lärarna presenteras. Efter detta följer en redogörelse för intervjumetod och analys.

4.4.2.1 Urval och presentation av deltagare i studien

Studien förlades till grundskolans mellanstadium av flera skäl. En orsak är att mina egna erfarenheter av musikundervisning i grundskolan framförallt

är ifrån låg- och mellanstadiet. Förtrogenhet med en praktik är positivt då det möjliggör relevanta frågor ur ett inifrån-perspektiv. I en praktiknära studie är denna förtrogenhet positiv också ur den aspekten att samtal med de medverkande lärarna kan ske i gemensam förståelse av de problem och utmaningar lärare dagligen står inför. En annan orsak är att denna åldersgrupp är mindre beforskad (Ferm, 2004), något som Studie 1 också visade. En tredje orsak var att litteraturstudien visade att improvisation inte förekommer i någon större utsträckning men då det sker är det oftast i förskola eller på lågstadiet. På högstadiet fann vi inte någon studie av improvisation. Således valdes mellanstadiet, och årskurs fyra, som en lämplig åldersgrupp att studera.

Lärarna som skulle delta i den praktiknära studien behövde ha relativt nära till varandra rent geografiskt eftersom forskningsstudien innebar återkommande fysiska möten. Detta var ett urvalskriterium och således bor och arbetar alla tre lärarna i Mellansverige. Ett annat kriterium var att lärarna skulle ha olika utbildning, ålder och erfarenhet i yrket för att säkerställa både bredd och variation av erfarenhet och kompetens samt perspektiv. Med denna bredd kan bilden spegla en någotsånär verklighetstrogen och igenkänningsbar situation. Ett tredje kriterium var att lärarna hade ett intresse av att gemensamt bidra till att utveckla förståelse av improvisation och improvisationspraktiken i musikundervisning då detta sammanfaller med en av avhandlingens ambitioner. Med dessa urvalskriterier som grund resulterade eftersökningen av deltagare i att tre lärare valdes ut och accepterade att delta. Lärarna var inte bekanta för mig innan studien tog sin början och de kände inte heller varandra. Här följer en kortfattad presentation av lärarna. Lärarnas namn är fingerade och valda för att vara könsneutrala då genusfrågor inte är ett uttalat fokus i avhandlingen.

Alex är utbildad speciallärare mot barn med särskilda behov, men har ett stort musikintresse och har läst ett flertal musikkurser på en musikhögskola. Alex är i 40-årsåldern och arbetar på låg- och mellanstadiet men undervisar i musik endast som en del av sin tjänst. Skolan där Alex arbetar har årskurserna förskoleklass till och med årskurs fem. Den ligger i ligger i en mindre tätort i en kommun med knappt 12 000 invånare. Musiksalen i Alex skola är välutrustad med många instrument, både ensembleinstrument och rytminstrument, och har en fri golvyta som möjliggör dans och rörelse. Intill salen finns grupprum att tillgå. Undervisningen sker i halvklass och ibland arbetar Alex tillsammans med en kollega i klasserna. Alex genomför varje

vårterminsavslutning ett musikalprojekt med eleverna i årskurs två, vilket är något som ligger hen varmt om hjärtat.

Belex har en musiklärarexamen från 1980-talet och har arbetat i yrket i många år. Belex är i 50-årsåldern och arbetar på låg- och mellanstadiet. Skolan där Belex arbetar har förskoleklass till och med årskurs sex och den ligger i ett ytterområde av en större stad. På skolan finns 15 olika modersmål representerade. Musiksalen är liten och saknar grupprum. Det finns många gitarrer och ukulele i rummet. Det finns också ett digitalt piano och ett digitalt trumset men få rytminstrument. Trots att musiksalen är liten så vill Belex behålla den eftersom hen då endast kan undervisa i halvklass, vilket Belex prioriterar framför en större musiksal. Belex musicerar mycket på sin fritid i ett folkmusikband.

Celex har en musiklärarexamen från 2000-talet och är i 30-årsåldern. Arbetstiden fördelar Celex mellan grundskolan och kulturskolan i en liten tätort med ca 4000 invånare. I sin utbildning har Celex tillvalsämnet rytmik och examensarbetet behandlade erfarenheter av musiktraditioner i ett land på en avlägsen kontinent. Rytmikämnet och erfarenheterna som examensarbetet tar upp präglar Celex undervisning bland annat så att rörelse är ett viktigt moment i hens undervisning. Musikundervisningen sker i helklass med cirka 25 elever. Celex har en musiksal med god utrustning och också tillgång till en aula med fri golvyta för dans och rörelse. Det händer att Celex samarbetar med en dramapedagog men oftast är hen ensam lärare i klassrummet. På fritiden frilansar Celex som folkmusiker.

4.4.2.2 Intervjumetod och analys

Intervjuerna genomfördes individuellt med lärarna i timslånga samtal och dokumenterades genom ljudupptagning och anteckningar. Därefter överfördes ljudupptagningarna till dator och ett externt minne innan de transkriberades. Transkriberingen genomfördes ordagrant men utan tidsangivelser av pauser och utan återgivning av exempelvis hummanden eller suckar. Intervjuerna hade formen av semistrukturerade, kvalitativa forskningssamtal i syfte att utforska intervjupersonernas erfarenheter, uppfattningar och kunskaper (Kvale & Brinkman, 2014; Patton, 2002). Utifrån pragmatismens syn på kunskap, som varken är fundamentalistisk (det finns ingen absolut och oföränderlig sanning) eller representationalistisk (att kunskapen skulle vara en korrekt representation av verkligheten), kan kunskap

studeras genom att ”utforska den levande, handlande och vetande människan” (Kvale & Brinkman, 2014, s. 70). Kunskap förstås som att vetande är något som människor gör och att veta något är således en aktivitet, vetande uttrycks i handling. I två välkända metaforer för intervjuforskning beskrivs intervjuaren/forskaren som antingen en malmletare eller en resenär (Kvale & Brinkman, 2014, s. 71). Malmletaren söker och samlar in kunskap som antas vänta i ”intervjupersonens inre på att bli upptäckt”, medan resenären konstruerar kunskap genom utforskande och samtal med intervjupersoner som uppmuntras att berätta om sin livsvärld (Kvale & Brinkman, 2014, s. 71). Syftet i studien var att komma åt lärarnas uppfattningar och åsikter om deras egen upplevda verklighet (Braun & Clarke, 2006) och ligger därmed närmare resenärmetaforen. I en kvalitativ intervjustudie är det viktigt att ställa öppna frågor utan förväntade svar (Patton, 2002). En enkel kortfattad intervjuguide användes under intervjuerna med fyra förberedda teman att samtala om. En intervjuguide kan bidra till att säkra giltighet och trovärdighet i resultaten av intervjun (Patton, 2002). Temana handlade om vad lärarna menar att improvisation är i deras praktik, hur den yttrar sig, samt vilka hinder och/eller möjligheter de ser med improvisation i undervisningen. Utifrån dessa teman ställdes ytterligare uppföljande frågor under intervjuerna.

För analys av intervjuerna användes Tematisk analys (TA) utarbetad av Braun och Clarke (2006), en metod där teman kan identifieras, kodas, analyseras och rapporteras. Den tematiska analysen strukturerar och beskriver data detaljerat (Braun & Clarke, 2006). Tematisk analys kan genomföras från ett datadrivet induktivt (bottom up) eller ett teoridrivet deduktivt perspektiv (top down). I denna studie har dessa kombinerats och skapat en abduktiv ansats som alternerar mellan empiri och teori (Patton, 2002, Alvesson & Sköldberg, 2008). TA används i den här studien som ett kontextuellt perspektiv för att uppmärksamma hur individer skapar mening av sina egna erfarenheter och också hur den vidare sociala kontexten inverkar på dessa meningar. Den analytiska processen innebär en utveckling från beskrivande till interpretation. Med interpretation avses försök att teoretisera signifikansen av teman och deras vidare innebörder och implikationer. Detta har gjorts i relation till tidigare litteratur (Braun & Clarke, 2006).

För att bekanta mig med empirin läste jag först transkriptionerna upprepade gånger över en längre period. Under läsningen fördes anteckningar över sådant som framstod som intressant i relation till syftet. I nästa steg

kodades materialet i avsikt att identifiera teman. Teman fångar det som uppmärksammas som betydelsefullt i relation till forskningsfrågan och representerar en nivå av mönster i materialet (Braun & Clarke, 2006). För att få syn på teman i lärarnas tal om improvisation användes, en strategi där jag ställde enkla analytiska frågor till materialet: Vad säger lärarna om vad, och hur, de genomför och möjliggör improvisationsaktiviteter i sin egen praktik? Vilka förutsättningar, möjligheter och motiv beskrivs? Vilka syften beskrivs för att inkludera improvisation? Under denna kodningsprocess alternerade jag mellan empiri och forskningslitteraturen för att utmana, förankra och vidga min läsning (Braun & Clarke, 2006). Som ett sista steg analyserades relationer mellan olika nivåer av teman för att skapa en form av karta (Braun & Clarke, 2006) som beskriver hur materialet hänger samman och blir meningsfullt i relation till syftet. Resultaten av dessa intervjuer delvis bekräftade, delvis motsade, tidigare forskning att lärare sällan eller aldrig inkluderar improvisation. Lärarnas förståelse av begreppet improvisation var tätt knutet till improvisation i jazz och blues vilket innebar att de inte alltid uppmärksammade och/eller erkände vissa aktiviteter som varande improvisation. De intervjuade musiklärarna visade sig inkludera viss improvisation men i olika grad beroende på utbildning, erfarenhet och syfte med undervisningen. Under intervjuernas gång och som ett resultat av det som framkom i dessa, sammanvägt med resultat från litteraturstudien, kom deltagarna och jag överens om att de skulle få möjlighet till att improvisera själva under ledning av erfarna improvisationspedagoger.

I nästa avsnitt presenteras de interventioner i form av improvisationsworkshops som genomfördes som en inledning till klassrumsprojektet.

4.4.3 Interventionerna

Då samtliga tre lärare i intervjustudien uppgav att ett av skälen till att det tackat ja till att medverka var en önskan om att utveckla sin improvisationspraktik, genomfördes en serie med fyra interventioner. Syftet med interventionerna var att ge lärarna möjligheter till egna erfarenheter av improvisation och nya insikter i hur improvisation kan genomföras och utvecklas i klassrummet. Interventionerna skulle utgöra incitament för deltagarna att börja reflektera över improvisation som undervisningsinnehåll, över sitt förhållningssätt till improvisation, sin förmåga att själv improvisera och inkludera improvisation i undervisningen, samt att kritiskt reflek-

tera över läroplan och kursplanen i musik och sin egen undervisningspraktik. Vid dessa tillfällen startade lärarna och jag med att fika tillsammans och småprata. Detta syftade till att lärarna skulle lära känna varandra, och mig, och på så sätt kunde en avspänd atmosfär skapas. Att bygga goda relationer mellan deltagarna är något som betonas i en PAR-studie då samarbete är grunden i denna forskningsansats (Herr & Anderson, 2015). I dessa improvisationsworkshops fick lärarna vara aktiva improvisatörer under ledning av erfarna improvisationspedagoger från en högre musikutbildning. Dessa workshops varade varje gång i cirka 120 minuter och fokuserade på fri gruppimprovisation i ett av fyra följande tema vid respektive tillfälle: piano/keyboard, rytmik, teater samt ensemblespel på pop-och rockinstrument. I dessa workshops deltog jag som passiv deltagare och observatör samt dokumenterade med videokamera och förde anteckningar (Cresswell, 2013). Lärarna förde reflekterande loggböcker efter varje tillfälle och i ett videostimulerat gruppsamtal som genomfördes efter den sista interventionen fick de också tillfälle att göra gemensamma reflektioner. Under denna del av avhandlingsprojektet så skapades också en intern sida på Facebook för meddelanden mellan deltagarna och mig. Via denna var det enkelt att bestämma tider för möten. En av lärarna använde den också för att tipsa deltagarna om relevant litteratur. De genomförda interventionerna tillsammans med lärarnas reflektioner har bidragit till att ge kontextualiserande bakgrundsinformation för studien och reflektionsmaterial. Två ytterligare interventioner genomfördes under själva klassrumsprojektet och de beskrivs i nästa avsnitt

I det följande beskrivs klassrumsprojektet, vilket är benämningen på den del av avhandlingsarbetet som designades utifrån principer i deltagarbaserad forskning (PAR). Därefter presenteras studierna 3 och 4 då dessa studier bygger på empiri från klassrumsprojektet.

4.4.4 Klassrumsprojektets genomförande

Klassrumsprojektet är som nämnts metodologiskt inspirerat av deltagarbaserad aktionsforskning i vilken intresset att utveckla och förbättra en praktik är något som betonas (Patton, 2002; Rönnerman, 2004; Herr & Anderson, 2015). Forskningsdesign och genomförande motiverades av att endast en observationsstudie troligen inte hade givit användbara resultat då tidigare forskning (t.ex. Georgii-Hemming & Westvall, 2010) och ämnesutvär-

deringsrapporter (Skolverket, 2005, 2015) samt avhandlingens litteraturstudie visat att improvisation sällan förekommer i musikundervisningen i den svenska grundskolan. När klassrumsprojektet inleddes var syftet att studera lärarna och deras utveckling av praktiken. Det var också denna information som vårdnadshavare och elever fick i de medgivandeblanketter som distribuerades och samlades in innan observationerna i klasserna startade. Allteftersom projektet fortskred kom syftet att vidgas till att också studera elevernas meningsskapande. Detta ledde till att några elever, de som medverkar i de videosekvenser som analyserats i studie 3 och 4, fick ge ytterligare medgivanden till eventuell användning av fotografier där de förekommer i bild.

Klassrumsprojektet innebar att de deltagande lärarna och jag under en termin hade kontinuerliga möten. Dessa möten karakteriserades av aktionsforsknings-spiralens principer med gemensam planering av aktivitet, därefter genomförande och observation av den planerade aktiviteten och slutligen utvärdering och gemensam reflektion. Sedan inleddes en ny aktionscykel utifrån de resultat som framkommit i utvärderingen av den föregående (Herr & Anderson, 2015). Med utgångspunkt i interventionernas improvisationsworkshops och därtill deltagarnas yrkeskunnande och tidigare erfarenheter planerades musiklektioner med temat fri gruppimprovisation gemensamt av lärarna och mig i två steg. Först gjordes en grovplanering i steg ett där jag som forskare intog en lyssnande attityd och därefter finjusterades planeringen av lärargruppen i steg två. Lärarna genomförde därefter ett lektionspass i taget men upprepade samma lektionsplanering ett par gånger innan jag besökte lektionerna för att observera och videofilma. Detta upplägg, att lärarna skulle få möjlighet att genomföra lektionerna utan att jag var med för att observera vid första tillfället, var ett önskemål från lärarna som jag valde att hörsamma. Under den termin som forskningen pågick i klassrummen genomfördes tre cykler av fria improvisationsaktiviteter i grupp.

Improvisationsaktiviteterna planerades inledningsvis, på lärarnas initiativ, med utgångspunkt i rytmikinterventionens innehåll. De innehöll således improvisation i rörelse och på rytminstrument samt med sjalar i olika färger. En övning från teaterinterventionen kom också med i detta första lektionspass. Den övningen återkom flera gånger under lektionerna men var den enda som lärarna använde från teaterinterventionen på de observerade lektionerna. Därefter följde improvisation i par och/eller mindre grupper

utifrån berättelser som eleverna skulle skapa tillsammans i paren/grupperna. Eleverna improviserade på instrument som de valde själva och då förekom, förutom rytminstrumenten, också piano, gitarr och trumset. De sista lektionerna innehöll improvisation på keyboard i grupp med inspiration av bilder och/eller beskrivande uttryck vilket utgjorde delar av innehållet i keyboardinterventionen. Artiklarna III och IV bygger på data som genererats genom studie 3 och 4 i klassrumsprojektet.

4.4.5 Studie 3

I studie 3 undersöks den tredje forskningsfrågan: Hur kan vi utifrån Deweys begrepp estetisk erfarenhet förstå de kvalitéer och värden som improvisation i musikundervisningen kan bidra till att utveckla? Studien rapporteras i en antologi (Johansen et al., 2019) med kapitlet *A Deweyan take on improvisation as an experience – an example from a Swedish Year 4 music class,* författat av mig.

Med utgångspunkt i Deweys pragmatiska filosofi och hans begrepp estetisk erfarenhet studeras elevers improvisationsaktiviteter i musikundervisningen i årskurs fyra på två olika svenska skolor. Det empiriska materialet kommer från klassrumsprojektet, den praktiknära forskningsstudie som genomfördes i samarbete med tre musiklärare. Materialet består av sammanlagt tolv videofilmer från improvisationslektioner som jag närvarade vid. Fördelen med att videofilma, som en del av en forskningsstudie, är att det då finns möjlighet att gå tillbaka och se och minnas situationer igen och det ger möjlighet till att närstudera detaljer i vad som sägs och görs. Vidare kan detaljer som gester, minspel och ansiktsuttryck studeras och ge värdefull information. Att dessutom ha varit närvarande som observatör och till viss del deltagande (participant as observer, Cresswell, 2013) i de faktiska situationerna bidrar med annan information om kontexten som helhet vilket ger en djupare förståelse av händelserna. Vid observationer är det viktigt att förhålla sig öppen till det som sker, att vara uppmärksam och reflekterande och dokumentera systematiskt (Patton, 2002). Det är också viktigt att planera vilken roll man som forskare ämnar inta (Cresswell, 2013). Min roll på lektionerna var att observera, filma och göra anteckningar men innebar också att jag vid några tillfällen interagerade med lärare och elever genom att ställa frågor eller svara på frågor. Jag deltog inte i själva improvisationsaktiviteterna. Anteckningarna innehöll både beskrivningar av delar av det

som skedde, som komplement till videofilmerna, och tankar och reflektioner som gjordes i stunden. Jag fotograferade också de rum i vilka observationerna genomfördes för att fånga detaljer om inredning, instrument och annan utrustning. Videokamerorna fångar mycket av vad som sker men kan trots allt inte få med allt. För video-dokumentationen användes en fast kamera som filmade lektionerna i sin helhet, samt en handhållen kamera. Den senare medgav rörlighet i rummet så att jag kunde följa elever som rörde sig i salen och gav också möjlighet till närbilder.

Mina besök i klasserna förbereddes i respektive klass av lärarna. Eleverna fick veta att trots att de tidigare skrivit under en medgivandeblankett där de gått med på att delta i studien så kunde de även nu (precis före eller under pågående lektion) säga ifrån på något sätt (med en avvärjande gest eller med ord) om de inte ville bli filmade. Detta var viktigt för att upprätthålla ett etiskt förhållningssätt i studien och respektera barnens perspektiv (Quennerstedt, Harcourt & Sargeant, 2014).

Analysarbetet av videofilmerna från besöken i klasserna innebar först att dessa organiserades systematiskt i ett dokument (Cresswell, 2013) och namngavs med uppgifter om vilken klass och vilket datum det gällde. Vidare innebar det att jag tittade på filmklippen många gånger i sin helhet och transkriberade hela filmklippen. Transkriberingen gjordes först på en generell nivå på så sätt att jag antecknade och beskrev det som hände, enligt en tabell med klockslag i den första kolumnen, lärarens handlingar (vad läraren sa och gjorde) i den andra. I nästa kolumn beskrev jag vad barnen sa och gjorde samt i den sista kolumnen antecknade jag egna kommentarer. I nästa steg av analysen beslutade jag mig för att noggrant observera några elever som trädde fram på specifika sätt och i delstudie 3 observerade jag således två pojkar med de fingerade namnen ”Joe” och ”Louis”. Jag har noga beskrivit så mycket som möjligt av vad de säger och gör på en detaljerad nivå; verbalt språk, icke-verbala och musikaliska handlingar, kroppshållning, blickar, gester och minspel. De situationer som valdes för närmare observation och analys var sådana där jag kunde se tecken på estetiskt erfarande i enlighet med Deweys begrepp. Det innebar att jag i en avgränsad och sammanhållen situation kunde iaktta att eleverna deltog med aktivt intresse för uppgiften, att de var medvetet uppmärksamma och emotionellt engagerade i improvisationen.

Analysarbetet i delstudie 3 bedrevs med en abduktiv ansats (Patton, 2002). Abduktion i kvalitativ analys kan förstås som att ett induktivt (bottom up) perspektiv kombineras med ett deduktivt (top down) (Patton, 2002). En abduktiv ansats utgår från empirin, men innebär också en alternering mellan teori och empiri. Teori kan användas som inspiration för att kunna få syn på mönster som leder till förståelse (Alvesson & Sköldberg, 2008). I denna abduktiva analysprocess kan både teori och empiri förstås på nya sätt då de ”omtolkas i skenet av varandra” (Alvesson & Sköldberg, 2008, s. 56). Patton (2002) menar att kvalitativt analysarbete kräver inte bara en forskare, utan också en konstnär och tillägger: ”Why not add the qualitative analyst as detective?” (s. 470). Även McKenney och Reeves (2019) talar om forskaren som ”detective” (s. 92). Utifrån Deweys pragmatiska filosofi och begrepp estetiskt erfarande skapades således frågor till empirin. Tre teoretiskt grundade frågor ställdes till materialet: (i) vad för slags handlingar kan iakttas när elever har en estetisk erfarenhet av improvisation? (ii) vad karaktäriserar elevers handlingar i estetiska erfarenheter av improvisation, och (iii) vilka utbildningsmässiga implikationer kan sådana erfarenheter innebära? Improvisationshandlingarna kategoriserades först såsom verbala och icke verbala och de icke verbala därefter såsom musikaliska, kommunikativa och expressiva handlingar. Den fortsatta analysen visade att handlingarna karaktäriseras av (i) kroppslighet, (ii) emotionellt engagemang, (iii) kommunikation, (iv) perception samt av (v) fantasi och föreställnings-förmåga. Det tredje och avslutande analyssteget tydliggjorde att estetiska erfarenheter av improvisation kan gynna elevers utveckling av expressivitet, agens och responsivitet (EAR). Detta är kvaliteter av utbildning som inte alltid uppmärksammas och som är svåra att bedöma enligt föreskrivna kunskapsmål men som är betydelsefulla och som understryker elevers rätt till transformerande erfarenheter av musik.

4.4.6 Studie 4

I den fjärde studien besvaras forskningsfråga 4: Hur kan vi utifrån ett transaktionellt perspektiv på meningsskapande förstå den meningsskapande processen i improvisation och dess innehåll? Studien rapporteras i artikeln *Music improvisation as an aesthetic event: towards a transactional approach to meaning-making* (Larsson & Öhman, 2018). I studien utvecklas ett teoretiskt och metodologiskt sätt att förstå och beskriva meningsskapande i im-

provisation för att besvara forskningsfrågan. Den meningsskapande processen i improvisation undersöks och både dess process och innehåll beskrivs. Studien är teoretiskt grundad i Deweys pragmatiska filosofi och i ett transaktionellt perspektiv på meningsskapande utarbetat inom forskargruppen SMED (Studies of Meaning-making in Educational Discourses). Teori och metod i studie 4 bygger på tidigare studier av meningsskapande i forskargruppen SMED, men i studien sker också en vidareutveckling genom att begreppen estetiskt erfarande och estetisk händelse inkluderas på nya sätt för förståelse och analys. Det empiriska materialet härrör från klassrumsprojektet i samma praktiknära studie som i studie 3, men andra sekvenser har analyserats för att illustrera metoden. Det är klasser från två olika skolor som observerats och två sekvenser ur videofilmer från dessa har analyserats med en praktisk epistemologisk analys (PEA). De sekvenser som valts ut för analys är sådana där elever har gjort observerbara estetiska erfaranden, det vill säga en avgränsad och sammanhållen situation i vilken det var möjligt att iaktta att eleverna deltog med aktivt intresse för uppgiften, att de var medvetet uppmärksamma och emotionellt engagerade i improvisationen.

Med PEA kan analyser göras av meningsskapande *in situ*, i transaktionella möten, det vill säga situationer som innehåller interaktioner mellan människor och omgivning i lärandekontexter. Det är processer och relationer i möten mellan individ och dennes sociala och materiella omgivning som utgör utgångspunkten för analys i en PEA. PEA bygger också på Deweys begrepp kontinuitet och förändring och meningsskapande kan då förstås som att när människor använder tidigare erfarenheter i nya möten och återaktualiserar dessa erfarenheter så förändras de tidigare erfarenheterna. Det är i konsekvenserna av dessa handlingar och hur de tidigare erfarenheterna förändras som meningsskapande blir synligt. Metoden är utvecklad av forskargruppen Studies of Meaning-making in Educational Discourses (SMED) (t. ex. Klaar & Öhman, 2012; Lidar, Lundqvist, & Östman, 2006; Rudsberg, Öhman & Östman, 2013; Wickman & Östman, 2002; Östman & Öhman, 2010). PEA är en strikt empirisk metod (Öhman, 2006) grundad i pragmatismens perspektiv på kunskap som innebär att det människor kan och vet kommer till uttryck i deras handlingar. Det är således genom att studera människors handlingar som vi kan få information om deras menings-skapande (Rudsberg et al., 2013).

I studie 4 kombineras PEA med Deweys (1934/2005) begrepp *estetisk händelse*. En estetisk händelse har tre faser: en inledningsfas, en utvecklingsfas samt en fulländningsfas. Dessa tre faser ska dock inte förstås helt linjärt, de är integrerade menar Dewey (1934/2005). I en PEA är följande fem begrepp centrala: möte, mellanrum, stå fast, relation och återaktualisering (Klaar & Öhman, 2012; Rudsberg et al., 2013; Wickman & Östman, 2002). I studien förekommer sociala möten med kamrater och med lärare, musikaliska möten med de improviserade ljuden och musiken och materiella möten med rummet och olika musikinstrument. I dessa möten deltar eleverna med det Dewey kallar *internal conditions* (Dewey, 1938a) vilket innebär deras personliga behov, önskningar, syften och kreativa förmågor liksom fantasi och föreställningsförmåga. De olika begreppen i PEA placeras i studie 4 in i relevant fas av den estetiska händelsen.

I inledningsfasen startar den meningsskapande processen med den uppgift som läraren ger eleverna, i denna studie att improvisera. Detta utgör elevernas mål att uppnå och här uppstår ett mellanrum som tydliggör både vad eleverna inte kan och vad de redan kan och vet. Det eleverna inte ifrågasätter utan ser som något självklart är det som de redan kan och detta står fast för dem. Det som eleverna står frågande eller tvekande inför är det som de inte kan eller vet, det som kan innebära det English (2016) kallar ”a blind spot”, när man inte omedelbart vet hur man ska handla för att komma vidare i situationen. I studien förekommer två olika uppgifter. I den ena klassen är uppgiften att improvisera rörelser till inspelad musik. I den andra klassen ska eleverna hitta på en berättelse och sedan illustrera den med improviserad musik.

I utvecklingsfasen inleder eleverna en undersökning för att söka överbrygga mellanrummet. För att överbrygga mellanrummet mellan det eleverna redan kan och det som de ännu inte kan behöver eleverna dels återkalla tidigare erfarenheter, kunskaper och minnen av musik och musikrelaterade handlingar (lyssnande, spelande, sjungande, dansande etc.) och dels använda sin fantasi och föreställningsförmåga för att kunna omfamna det nya.

I fulländningsfasen kan eleverna på så sätt återaktualisera tidigare erfarenheter och i och med det skapa en relation mellan det som står fast för dem och den aktuella situationen. En tidigare erfarenhet som återaktualiseras i en ny situation får ny mening eftersom ingen situation är en exakt upprepning av tidigare situationer. Det innebär att det som står fast i en situation kan förändras i en ny situation. I tabell 2 visas PEA-begreppens inplacering i den estetiska händelsen tre faser.

Tabell 2. PEA kombinerat med Deweys begrepp estetisk händelse

Inledning	**Utveckling**	**Fulländning**
Läraren ger en uppgift som blir till ett mål att uppnå för eleverna.	Det som *står fast* för eleverna blir synligt då de handlar utan att ifrågasätta eller tveka.	Eleverna *återaktualiserar* tidigare erfarenheter i den aktuella situationen.
Uppgiften öppnar upp ett *mellanrum* mellan vad eleverna redan kan och vad de ännu inte kan.	Spänningar mellan förväntan och tvekan synliggör det som utmanar eleverna.	En *relation* skapas mellan det som återkallats (och alltså står fast för eleven) och den aktuella situationen.
Eleverna är engagerade i socio-musikaliska och materiella *möten*.	Eleverna inleder en undersökning genom att *återkalla* tidigare erfarenheter och föreställer sig nästa steg, hur dessa erfarenheter kan återaktualiseras.	Mellanrummet är överbryggat och därmed har mening skapats.

Genom att beskriva och analysera elevernas observerade handlingar i enlighet med PEA kan förståelse utvecklas både för den meningsskapande processen och dess innehåll. I studie 4 visas att med ett transaktionellt perspektiv på meningsskapande i improvisation och med en praktisk epistemologisk analysmetod kan elevers personliga och musikaliska förmåga att fatta beslut och handla i situationen, det vill säga deras agens, synliggöras. Dessutom urskiljs ytterligare dimensioner i meningsskapandet i form av förkroppsligade, kognitiva och etiska aspekter. Dessa aspekter är betydelsefulla i elevers (ut-)bildning och mänskliga fostran, att växa som människor, men de uppmärksammas sällan då de också är svåra att bedöma.

4.5 Etiska överväganden

Denna studie krävde inte formell etikprövning enligt de lagar som gällde vid studiens start 2015 – personuppgiftslagen (SFS, 1998:204) och lagen om etikprövning (SFS, 2003:460) – då den inte behandlar känsliga personuppgifter. Senare studier av musikklassrum har bekräftat att detsamma gäller även 2019 (Persson, 2019). Från och med 25 maj 2018 ersattes personuppgiftslagen av dataskyddsförordningen, mer känd som GDPR, General Data Protection Regulation (EU, 2016/679). Som personuppgift räknas varje uppgift, eller kombination av uppgifter, som på något sätt kan kopplas till en levande person. Behandling av personuppgifter måste enligt dataskydds-

förordningens principer ske på ett lagligt, korrekt och säkert sätt. Behandlingen ska vidare ska ske öppet i förhållande till enskilda personer och ändamålet med behandlingen ska vara klart. Dessutom ska inte fler uppgifter än nödvändigt samlas in och dessa ska inte behandlas längre än nödvändigt. De personer som medverkar i en forskningsstudie ska således få veta vad studien syftar till och hur materialet ska behandlas och förvaras, vilket är innebörden av *informationskravet* (Vetenskapsrådet, 2017). Jag informerade deltagande lärare och elever samt elevernas vårdnadshavare om syftet med studien och att de hade rätt att avsluta sitt deltagande närsomhelst utan att behöva ange skäl för detta, vilket relaterar till *frivillighetsprincipen* som är det andra kravet. Därefter gav samtliga elever och vårdnadshavare, i enlighet med *samtyckeskravet*, sitt samtycke genom att lämna in underskrivna samtyckesblanketter (bilaga 1–3). Deltagarna informerades även om att inga andra personuppgifter än namn, ort, arbetsplats och skola skulle samlas in samt att dessa skulle komma att behandlas på ett säkert sätt. Allt insamlat material, enligt *kravet om konfidentialitet* och i enlighet med universitetets egna riktlinjer, skulle sparas dels på universitetets server och dels på en extern hårddisk så att det inte skulle riskera att spridas av misstag. De uppgifter jag fick ta del av skulle behandlas konfidentiellt och deltagarnas namn och identitet ska inte vara möjligt att avslöja. Deltagande lärare har anonymiserats såtillvida att deras namn i avhandlingen har ersatts med könsneutrala fiktiva namn och genomgående används hen i resultatpresentationer av intervjuer. De elever som figurerar i två av artiklarna har också fått sina namn ersatta med fiktiva namn. Skolornas namn och orter är inte angivna. Den interna grupp som skapades för lärarna på Facebook under klassrumsprojektet har tagits bort.

Utöver den lagstiftning som finns kring *forskningsetik*, vilken rör frågor om hur personer som medverkar i forskning eller informanter får behandlas, är det viktigt att i forskningen inkludera etiska överväganden som handlar om *forskaretik*. Frågor om forskaretik rör forskarens ansvar gentemot forskningen, forskarsamhället och samhället i övrigt vilket kan sammanfattas som de krav som det övriga forskarsamhället ställer på all forskning (Vetenskapsrådet, 2017, s. 12). I all forskning finns ett etiskt ansvar gentemot deltagare i studier och i Helsingforsdeklarationen (World Medical Association, 1964/2013) framhålls att i forskning som berör människor och där data från människor går att identifiera måste omsorgen om människan vara i centrum för att undvika att någon deltagare på något sätt ska komma

till skada. Forskaren har således ett etiskt ansvar genom hela forskningsprocessen för deltagarnas välbefinnande och för den information som samlas in (Vetenskapsrådet, 2017). Ett forskningsetiskt förhållningssätt ska genomsyra alla delar av forskningsprocessen. Det innebär således att det inte endast handlar om individskyddskravet, att hantera risker för individer som deltar i studier, vilket också benämns *extern forskningsetik* (Quennerstedt, Harcourt & Sargeant, 2014; Vetenskapsrådet, 2017). Det handlar också om en etisk forskningspraktik (Quennerstedt et al., 2014) eller *intern forskningsetik* som det också kallas (Vetenskapsrådet, 2017, s. 13). Att videofilma elever och lärare ställer särskilda krav på ett etiskt förhållningssätt och på medgivande, inte bara det formella medgivandet som erhållits före studiens början, utan också under studiens gång. Eleverna informerades därför kontinuerligt under studien om att de när som helst kunde säga till, eller bara göra en avvärjande gest om de inte ville prata, om de upplevde i stunden att de inte ville bli filmade. För att försäkra mig om att jag vid behov skulle kunna använda stillbilder från filmerna i forskningssammanhang bad jag några av eleverna och deras föräldrar/vårdnadshavare om ytterligare tillstånd till detta i ännu en medgivandeblankett (bilaga 4). Den innehöll också ett skriftligt löfte att ansikten skulle suddas så att eleverna inte skulle vara möjliga att känna igen om bilderna skulle komma att användas. Detta blev dock inte aktuellt.

I syfte att skapa ett förtroendefullt klimat och förutsättningar för dialog mellan de deltagande lärarna och mellan lärarna och forskaren, och för att upprätthålla ett forskningsetiskt förhållningssätt under studien, gjordes överenskommelser om att det som yttrades vid gruppintervjuer, planerings- och utvärderingsmöten inte skulle spridas utanför gruppen under studiens gång. Vidare innebar det forskningsetiska förhållningssättet att under hela studien upprätthålla en öppen och reflexiv dialog med de deltagande lärarna i planerings- och reflektionsseminarier, i workshops och lektioner där de videofilmades. Deltagarna i improvisationsworkshop gav också sitt skriftliga samtycke till att videofilmas (bilaga 5). Material som skapades under studiens gång av och med lärarna, såsom videofilmer med deras improvisationer i workshops och av deras egna improvisationslektioner, lades efter samråd med lärarna, och med deras samtycke, upp på en gemensam lärplattform för att stimulera kollegialt lärande. Denna plattform var endast tillgänglig för mig och studiens tre deltagande lärare och krävde inloggning med personliga lösenord.

5. Resultat: Sammanfattning av delstudiernas artiklar

Avhandlingens resultat i de fyra delstudierna presenteras i detta avsnitt som sammanfattningar av artiklarna. Artikel I rapporterar en litteraturöversikt medan empirin i artikel II utgörs av en intervjustudie med tre lärare. Artikel III och IV bygger på den praktiknära studie som i avhandlingen benämns klassrumsprojektet. I dessa artiklar behandlas värden och kvalitéer av improvisation i undervisningen (artikel III), respektive föreslår en metodologi med vilken meningsskapandets process och innehåll kan beskrivas och förstås (artikel IV).

Då artiklarna var och för sig besvarar de fyra forskningsfrågorna påminner jag läsaren om dessa vid respektive artikel.

5.1 Artikel I

> Fråga 1: Hur beskriver tidigare forskning konceptualisering och implementering av improvisation i musikundervisningen?

Improvisation in the general music classroom – a literature review. Larsson och Georgii-Hemming, 2019.

I artikeln redovisas en litteraturöversikt av forskning på improvisation i den obligatoriska skolans musikundervisningen. I artikeln belyses att improvisation som en aspekt av musikundervisningen i den obligatoriska skolan är sparsamt förekommande och dessutom lite studerat. Improvisation i musikundervisningen förekommer lite eller inte alls, trots att det betonas i läroplaner, exempelvis i Europa, USA och i Australien och trots att forskare argumenterar för att improvisation borde ingå i musikundervisningen då det kan generera kreativitet och social kompetens (Koutsoupidou & Hargreaves, 2009), kritiskt tänkande (Hickey, 2009) och empati (Rabinowitch, Cross & Burnard, 2013). Kreativitet och kritisk reflektion samt kommunikativa, sociala och emotionella förmågor lyfts i utbildningsplaner och dokument från Europaparlamentet och OECD (European Parliament, 2006; OECD, 2005) och beskrivs som nödvändiga för dagens samhälle. Musiklärare uppger att de saknar adekvat utbildning och egen erfarenhet av improvisation och att tiden anslagen för musikämnet i grundskolan räcker inte till (Higgins & Mantie, 2013; Koutsoupidou, 2005; Rozman, 2009). Resultat

av artikelöversikten visar att det finns en allmän förståelse av vad som karaktäriserar improvisation som innebär att det är ett spontant och expressivt musikskapande i stunden där tidigare erfarenheter används och där man inte reviderar musiken. Improvisation antas också utveckla kreativitet, självkänsla och självbestämmande.

Genom denna översikt framträder en bild av att improvisation i tidigare forskning huvudsakligen konceptualiseras som olika grader av *strukturerat och styrt* eller *fritt och spontant* skapande men det sker i ett kontinuum mellan dessa två ytterlighetspoler. Detta gör avtryck i hur undervisning i improvisation sedan tar sig ut i praktiken. Huruvida improvisationsundervisningen blir strukturerad eller fri har att göra med lärares förhållningssätt och inriktning i undervisningen. Strukturerad improvisation bygger oftast på en undervisningsform med en traditionell lärarroll där läraren är den som förmedlar kunskap. Den strukturerade och styrda improvisationen förekommer i stegvisa improvisationsmetoder och sätter tydliga ramar och avgränsningar för elevernas individuella improvisationer. Läraren beslutar om val av instrument och vad improvisationen ska utmynna i, vilket innebär att vissa på förhand givna resultat eftersträvas. Resultat som att elever exempelvis ska kunna hålla en stadig puls och kunna spela variationer av en given rytm (Whitcomb, 2010), kunna utveckla melodiska improvisationer på pentatoniskt arrangerade xylofoner (Brophy, 2005), kunna känna igen harmoniska förlopp i improvisationer till ackompanjemang av grundtoner (Guilbault, 2009) och/eller kunna avsluta en melodisk improvisation harmoniskt rätt och landa på tonartens grundton (Coulson & Burke, 2013). Denna form av improvisation har individuell utveckling av specifika, givna musikaliska kompetenser som mål. En situation, där improvisation antas utveckla kreativitet, men samtidigt har föreskrivna resultat kan beskrivas som en utbildningsparadox (Sætre, 2011). Kritik som framförts mot denna form av improvisation handlar om att den utgår ifrån och bevarar traditioner i västerländsk musik som inte självklart ingår i barns kreativa musikskapande (Burnard, 2000a).

I den improvisation som förstås som fri ses improvisation som en elevstyrd, socialt och musikaliskt inkluderande aktivitet där invention och improvisation betonas och improvisation förstås som samtal. Här är resultaten inte givna i förväg utan improvisationen ses som utforskande och experimentell. Mening skapas i kommunikativa samarbetsprocesser genom både verbal och icke verbal dialog med elevers egna tillgängliga resurser i form

av tidigare erfarenheter och musikaliska vokabulär. Mellanmänskliga relationer och aspekter av tillit såväl som makt uppmärksammas i forskningen då de manifesteras i gruppdynamiska processer (Beegle, 2010; Burnard, 2000a). Resultat av denna form av improvisation som framhålls är utvecklad social kompetens och en förmåga till kritiskt tänkande i musik, men även musikalisk flexibilitet och originalitet (Koutsoupidou & Hargreaves, 2009).

När improvisation implementeras i undervisningen avgör lärares förhållningssätt hur och varför det implementeras. En strukturerad undervisning är i huvudsak lärarstyrd och improvisation ses i första hand som ett *redskap att utveckla musikaliska kompetenser* enligt specifika föreskrivna musikaliska kunskapsmål (se t. ex. Brophy, 2005; Coulson & Burke, 2013; Guilbault, 2009). Detta kan förstås som en instrumentell syn på improvisation. Fri improvisation implementeras framförallt i gruppimprovisation och är mer elevstyrd än lärarstyrd. I den fria improvisationsundervisningen ses improvisation som en *kommunikativ och expressiv praktik* och/eller som en *utforskande och reflekterande praktik* (se t. ex. Beegle, 2010; Burnard, 2000a, 2000b, 2002; Kanellopoulos, 2007a). Den kommunikativa och expressiva praktiken betonar hur både musikaliskt innehåll, roller och regler förhandlas i gruppen. Improvisation som fritt musikskapande uppmuntrar också ett utforskande av musikaliska möjligheter och reflektion som innebär utveckling av identitet, relationer och ett kritiskt (undersökande) sinne/förhållningssätt.

I artikeln diskuteras balansen mellan frihet och struktur och ramars betydelse för att möjliggöra eller hindra improvisation i undervisningen. Vidare diskuteras att i de granskade studierna är det ofta lärare som beforskar sin egen praktik med betoning på improvisationsaktiviteter. Detta innebär att de inte alltid intar ett självreflexivt förhållningssätt vilket gör att lärarens roll, överväganden och erfarenheter sällan reflekteras. Vidare föreslås att musiklärarutbildning och fortbildning ytterligare behöver stödja och utveckla lärares möjligheter att arbeta med fler kreativa aspekter i undervisningen. Fortsatt forskning på improvisation i den obligatoriska skolan behövs som undersöker improvisationens möjliga roll och funktion i mätandets tidevarv där frågor om mål-och resultat dominerar utbildningspolitiken.

5.2 Artikel II

> Fråga 2: Hur förhåller sig lärare till improvisation som undervisningsinnehåll i musikundervisningen?

Improvisation i musikundervisningen: tre musiklärares didaktiska förhållningssätt. Larsson och Georgii-Hemming, under utgivning.

Studien bygger på timslånga kvalitativa intervjuer med tre lärare, som undervisar i musik, rörande deras uppfattningar om och förhållningssätt till improvisation i musikundervisningen. Genom tematisk analys (Braun & Clarke, 2006) av intervjutranskripten tydliggörs att lärarnas förförståelse av begreppet improvisation först och främst är relaterat till jazz- och bluesmusik. Trots detta så inkluderar de improvisation i undervisningen, om än i olika grad, vilket till viss del motsäger tidigare forskning. Detta paradoxala förhållande förklaras av att lärarna inte definierat vissa former av aktiviteter som improvisation utan i stället benämnt dessa som uppvärmning, rytmik eller gestaltning. I artikeln diskuteras betydelsen av didaktisk forskning för utveckling av praktik och begrepp och en tankemodell för meningsskapande möten genom improvisation föreslås: *Improvisationens didaktiska spelplan*. I studien framkommer att lärarna har olika förhållningssätt till improvisation och de inkluderar improvisation utifrån olika syften. Deras olika didaktiska inriktning i undervisningen reflekteras i deras val av improvisationsaktiviteter och i frågor om varför improvisation ska inkluderas i musikundervisningen. Tre olika didaktiska inriktningar framkommer, ett *Processinriktat* fokus, ett *Ämnesinriktat* fokus samt ett *Bildningsinrikt*at fokus. Med ett processinriktat fokus betonas sociala och kommunikativa processer och med ett ämnesinriktat fokus betonas specifika musikaliska ämneskunskaper och kompetenser. Med ett bildningsinriktat fokus inkluderas kursplanens mål men dessutom betonas lärande som lekfullt skapande för att stimulera ett kritiskt undersökande förhållningssätt, och improvisationen ses som betydelsefull för elevernas växande som människor.

I studien framkommer också att lärare behöver utveckla ett professionellt didaktiskt språk för reflektion över och utveckling av improvisation som undervisningsinnehåll. Artikeln avslutas med att peka på implikationer för lärarutbildning i musik och behov av fortsatt forskning om de ouppmärksammade och omätbara kvaliteter som improvisation kan bidra till att utveckla.

5.3 Artikel III

> Fråga 3: Hur kan vi utifrån Deweys begrepp estetisk erfarenhet förstå de kvalitéer och värden som improvisation i musikundervisningen kan bidra till att utveckla?

A Deweyan take on improvisation as an experience – an example from a Swedish year 4 music class. Larsson, 2019.

Bokkapitlet bygger på en praktiknära studie där lärare från en tidigare intervjustudie involverades i att gemensamt planera och sedan genomföra musiklektioner med improvisationsaktiviteter i sina respektive klasser. På lektionerna närvarade jag som deltagande observatör (Cresswell, 2011) och videofilmade dessa. Efter varje genomförd improvisationslektion återsamlades deltagarna för gemensamma reflektioner och utvärdering av lektionerna samt planering av nya lektioner. Tre cykler av planering – handling – observation - reflektion pågick under en termin. Med en abduktiv ansats (Patton, 2002) analyserades valda videosekvenser av barns musikaliska improvisationer där det framgick att de hade en estetisk erfarenhet så som detta begrepp definierats av John Dewey i *Art as Experience* (1934). Det vill säga, situationer avgränsade i tid och rum där eleverna deltog och kommunicerade med aktivt intresse och uppmärksamhet samt var emotionellt engagerade. I kapitlet ges en illustration i form av en excerpt från videofilmerna på en sådan situation där två elever improviserar tillsammans. De två eleverna, Joe och Louis, skapade först en egen berättelse och med denna som utgångspunkt improviserade de sedan musik på trumset (Joe) och gitarr (Louis). Tre teoretiskt grundade frågor ställdes till materialet: (i) vad för slags handlingar kan iakttas när elever har en estetisk erfarenhet av improvisation? (ii) vad karaktäriserar elevers handlingar i estetiska erfarenheter av improvisation, och (iii) vilka utbildningsmässiga implikationer kan sådana erfarenheter innebära?

Improvisationshandlingarna kategoriserades först såsom verbala och icke verbala och de icke verbala därefter såsom musikaliska, kommunikativa och expressiva handlingar. Den fortsatta analysen visade att handlingarna karaktäriseras av (i) kroppslighet, (ii) emotionellt engagemang, (iii) kommunikation, (iv) perception samt av (v) fantasi och föreställningsförmåga. Det tredje och avslutande analyssteget tydliggjorde att estetiska erfarenheter av improvisation kan gynna elevers utveckling av *expressivitet, agens* och *responsivitet* (EAR).

Detta är kvaliteter av utbildning som inte alltid uppmärksammas och som är svåra att bedöma enligt föreskrivna kunskapsmål men som är betydelsefulla och som understryker elevers rätt till transformerande erfarenheter av musik.

5.4 Artikel IV

> 4. Hur kan vi utifrån ett transaktionellt perspektiv på meningsskapande förstå den meningsskapande processen i improvisation och dess innehåll?

Music Improvisation as an Aesthetic Event: towards a transactional approach to meaning-making, Larsson och Öhman, 2018.

I artikeln föreslås ett teoretiskt perspektiv och en metodologisk ansats som tar sina teoretiska utgångspunkter i Deweys pragmatiska filosofi, Deweys begrepp estetisk erfarenhet och estetisk händelse (1934) samt ett transaktionellt perspektiv för att beskriva och förstå lärande och meningsskapande i improvisation. Med en praktisk epistemologisk analysmetod (PEA) utvecklad av Wickman och Östman (2002) och vidareutvecklad av forskargruppen SMED, Studies of Meaning-making in Educational Discourses, beskrivs och analyseras den meningsskapande processen i improvisationen och dess innehåll. Det transaktionella perspektivet på meningsskapande och den praktiska epistemologiska analysen tillsammans utgör ett sätt att kunna beskriva och förstå både processerna och innehållet i det meningsskapande som elever erfar i situationer där de har estetiska erfarenheter av improvisation. Perspektivet och den praktiska epistemologiska analysen illustreras med två vinjetter från en praktiknära forskningsstudie med elever i årskurs fyra som improviserar i musiklektioner. I den ena vinjetten ses en pojke som improviserar dansrörelser till musik och i den andra ses två flickor improvisera musik på ett piano utifrån en berättelse som de själva hittat på. De sekvenser som valts för analys är situationer i vilka elevers estetiska erfarande kan observeras. Den estetiska erfarenheten är emotionellt engagerande där handlingarna, i motsats till mekaniska repetitiva handlingar, är sammanhängande och varje del av erfarenheten integrerad i helheten. Intresse och uppmärksamhet präglar också den estetiska erfarenheten och det är en erfarenhet som är sitt eget mål samtidigt som den också är ett medel för fortsatt växande (*growth*).

I analysen kombineras analysmetoden (PEA) med Deweys begrepp estetisk händelse. I den meningsskapande processen synliggörs både det som

eleverna uppfattar som självklart och oproblematiskt, det som står fast, men också de utmaningar improvisation innebär som kan skapa osäkerhet och därmed ett mellanrum där det inte är självklart för eleverna hur de ska handla. För att kunna överbrygga mellanrummet behöver eleverna ta hand om de utmaningar de möter och undersöka hur de ska komma vidare. Detta sker genom att de återkallar tidigare erfarenheter och återaktualiserar dessa i den aktuella situationen. På så sätt etableras en relation mellan uppgiften, att improvisera, och den aktuella situationen. Meningsskapande uppstår således när mellanrummet är överbryggat. Elevernas meningsskapande hänger samman med den process som innebär att de genomlever en estetisk erfarenhet. När deras handlingar i situationen, att till exempel improvisera rörelser till musik eller improvisera ljud på instrument som illustration till en egenskapad berättelse, leder till en undersökande process, en *inquiry*, och de når ett öppet mål som inte är definierat i förväg, och detta mål upplevs som tillfredställande har de skapat mening i improvisationen i situationen. Utan att tala om en verbalt reflekterad och ordsatt kunskap kan vi tala om att barnen kan och vet vad improvisation innebär i den situerade kontexten. Detta är en icke-lingvistisk form av kunskap (Määttänen, 2010).

Liksom i artikel III synliggörs elevers personliga och musikaliska förmåga att fatta beslut och handla i situationen, det vill säga deras *agens*. Dessutom urskiljs ytterligare dimensioner i meningsskapandet i form av *förkroppsligade, kognitiva och etiska aspekter*. Dessa aspekter är betydelsefulla i elevers (ut-)bildning och mänskliga fostran, att växa som människor, men de uppmärksammas sällan då de också är svåra att bedöma.

5.5 Sammanfattande kommentar

Studiernas resultat visar att improvisation inte är vanligt förekommande i musikundervisning i grundskolan, och att lärares uppfattningar om improvisation har betydelse för vad de betraktar som improvisation i undervisningen. Vidare belyses att lärares didaktiska inriktning, mål och syften med improvisation spelar roll för om, och i så fall hur, det inkluderas i undervisningen, liksom att lärare till viss del saknar ett didaktiskt språk för att reflektera över improvisation med. Genom studierna i klassrummen framkommer värden och kvaliteter av improvisation som troligen inte uppmärksammas i den kultur som råder där resultat och mätbarhet fokuseras. I avhandlingen föreslås en metodologi för hur improvisation kan stu-

deras och förstås på nya sätt. Det transaktionella perspektiv på improvisation som utvecklas i avhandlingen utmynnar i fem koncept vilka presenteras i nästa kapitel.

6: Syntes: Ett transaktionellt perspektiv på improvisation

I detta kapitel presenteras en syntes av avhandlingens empiriska och teoretiska resultat. Denna syntes innebär ett transaktionellt perspektiv på meningsskapande i fri gruppimprovisation. Genom detta perspektiv framträder den potential som avhandlingens studier visat att estetiskt erfarande i fri gruppimprovisation kan ha. Det transaktionella perspektivet omsätts i fem koncept vilka presenteras i det följande. Vidare föreslås i kapitlet möjliga implikationer av att förstå fri gruppimprovisation i musikundervisning på detta sätt avseende lärarens roll i undervisningen.

Utifrån ett transaktionellt perspektiv på meningsskapande kan improvisation potentiellt vara: *etiskt samskapande handling – samlärande handling – undersökande handling i rörelse – ett spelrum för fantasi och emotionellt engagemang – ett rum för subjektsblivande*. Det dessa koncept vill tydliggöra är att olika aspekter av meningsskapande i musikalisk fri gruppimprovisation, såsom *kroppsliga, kognitiva och etiska* (jfr artikel IV) är ett resultat av transaktioner, möten och kommunikation mellan deltagare i situationer som utvecklas till estetiska händelser. Det vill säga i situationer där deltagarna gör transformerande estetiska erfaranden, i vilka deltagarna uttrycker *expressivitet, agens och responsivitet*, EAR, (jfr artikel III). Det transaktionella perspektiv på fri gruppimprovisation som utvecklas i avhandlingen skapar tillsammans med de fem koncepten ett didaktiskt språk för att tala om improvisation som möjliggör en djupare reflektion kring den pedagogiska processen.

6.1 Fri gruppimprovisation som etiskt samskapande handling

I de fria musikaliska gruppimprovisationer som studerats i avhandlingen skapas något nytt i den transaktion, det möte, som eleverna befinner sig i tillsammans. Det innebär något annat än det som kan skapas i individuell improvisation. I transaktionen i den estetiska händelsen kommer deltagare med sina interna villkor och möter situationens omgivande villkor i en ömsesidig process. Det specifika som uppstår i ett transaktionellt möte, i just *den* musikaliska improvisationen eller just *den* rörelseimprovisationen, skapas i den ömsesidiga kommunikationen och genom elevernas samordnade handlingar (jfr Garrison, 1995, 2001). Det som uppstår i gruppen som ett resultat av elevernas kommunikation och samordnade handlingar blir

tillsammans något som överskrider de individuella bidragen. Detta benämner jag *samskapande handling*. I *Experience and Nature* (1929/1958, s.166) skriver Dewey att ”Of all affairs, communication is the most wonderful”. Kommunikation handlar om att vara en deltagare. I kommunikation etableras ett samarbete mellan deltagare i en aktivitet där var och ens handlingar förändras och regleras av att man är deltagare tillsammans med andra. Att delta i fri gruppimprovisation handlar om att kommunicera och i denna kommunikation krävs uppmärksamhet, ett förhöjt varseblivande. Dewey (1934/2005) framhåller betydelsen av perceptionen för det estetiska erfarandet och beskriver den som en aktiv process av både mottagande och utgivande. I mina studier har jag iakttagit elevers estetiska erfaranden och kunnat observera den intensiva uppmärksamhet jag kallar ett aktivt lyssnande med hela kroppen (jfr Ahlstrand, 2014: Lewis, 2014). I den fria gruppimprovisationen kan förmåga att lyssna och svara tränas och därmed finns en potential för att utveckla *responsivitet*. Responsivitet innebär att lyssna och svara på ett adekvat sätt. Det adekvata handlar inte om att det finns ett givet rätt sätt att handla utan om att svara i relation till det som en annan deltagare i gruppimprovisationen yttrar eller gör (jfr Stensæth, 2017). Illustrationer av samskapande handling i studierna är improvisationerna av Joe och Louis i artikel III samt Hanna och Mia i artikel IV. I artikel III och IV tydliggörs att genom elevernas samordnade handlingar i dessa estetiska händelser, deras kroppsliga, musikaliska och emotionella expressivitet, deras agens och responsivitet, så uppstår i transaktionen något nytt, något annat, något mer. Detta som uppstår genom kreativa gruppers skapande samarbete kallar Sawyer (2003) *collaborative emergent*. Responsivitet tillsammans med den fria gruppimprovisationens principer om acceptans och tillit utan värdering banar väg för en utveckling av ett etiskt förhållningssätt. Därmed kan fri gruppimprovisation förstås som *etiskt samskapande handling*.

6.2 Fri gruppimprovisation som samlärande handling

Genom sina estetiska erfaranden i improvisation erfar eleverna att de har musikalisk och improvisatorisk förmåga, det är inte något som endast vissa ”begåvade” elever har. De erfar att de är kapabla att uttrycka sig musikaliskt, kroppsligt och emotionellt *(expressivitet*), att fatta musikaliska beslut i stunden (*agens*), samt att lyssna och svara varandra i ett socio-musikaliskt samspel (*responsivitet*) (jfr artikel III). De gör allt detta genom att använda

tidigare erfarenheter tillsammans med sin fantasi och föreställningsförmåga när de improviserar musik och rörelser. Genom att i improvisationsprocessen återkalla tidigare erfarenheter av olika slag, som exempelvis kunskaper eller minnen av tidigare musikaliska (eller andra) erfarenheter, kan både kroppsliga, kognitiva och etiska aspekter av meningsskapande i improvisation utvecklas (artikel IV). Det pragmatiska förhållningssättet till mänsklig kognition är kroppsligt grundat vilket rimmar väl också med nutida kognitions -och neurovetenskap (jfr Johnson, 2007).

Deweys princip om kontinuitet och förändring (Dewey, 1938a) innebär att de tidigare erfarenheter som bedöms relevanta i sammanhanget kommer användas om de kan bidra till att vi kan komma vidare i situationen och fortsätta aktiviteten på ett sätt som stämmer överens med syftet och vad som värderas. Det vill säga, att eleverna kan förstå hur tidigare kunskaper och minnen kan användas för att kunna improvisera i stunden i den aktuella situationen. De kan i och med detta också göra bruk av vad som kan kallas klichéer. Som två exempel på klichéanvändning kan nämnas Sebastian i artikel IV som gör sina disco-rörelser och Hanna och Mia i samma artikel som gestaltar trädklättring med uppåt- och nedåtgående skalor och glissandon på pianot. Två andra illustrationer utgör exempel på hur eleverna (Hanna och Mia i artikel IV, samt Joe och Louis i artikel III) förstår att kommunicera improvisationen sinsemellan som i en konversation, vilket är tydligt i deras sätt att kommunicera med blickar, gester, minspel och hur de bryter in i varandras spel, precis som i ett pågående samtal. Meningsskapandet uppstår i den kommunikation som deltagarna upprätthåller då de har en gemensam förväntan om att nå ett mål, det är en kommunikation i vilken eleverna samordnar sina handlingar (jfr Garrison, 1995, 2001).

De fria gruppimprovisationerna kan således sägas ha en potentiell pedagogisk dimension (jfr Lewis, 2014) som visar sig i elevernas handlingar, deras lyssnande, tolkande och respons av den andres improviserade spel eller rörelser. I denna situation kan de lära sig något både om musik, musikalisk improvisation, om sig själv och andra (jfr Campbell, 2009). Genom estetiskt erfarande i fri gruppimprovisation möjliggörs ett socio-musikaliskt meningsskapande. Estetiska erfarenheter är enligt Dewey (1934/2005) transformerande erfarenheter vilket innebär en disposition för fortsatt växande och lärande. Elever som får möjligheter att göra estetiska erfaranden i fri gruppimprovisation kan därmed komma att utveckla nya förhållningssätt

och vanor i relation till improvisation och musikskapande. Således kan fri gruppimprovisation förstås som *samlärande handling*.

6.3 Fri gruppimprovisation som undersökande handling i rörelse

Det estetiska erfarandet har en struktur vilken Dewey benämner estetisk händelse. Estetiska händelser är karakteriserade av den utforskande, undersökande artistiska, konstnärliga processen (Dewey, 1934/2005). Det artistiska avser inte endast konstnärers, musikers eller andra artisters konstnärliga processer. Dewey menar att till exempel en ”intelligent mechanic” som är engagerad i sitt arbete och vill utföra det väl och känna tillfredställelse i sitt hantverk ”caring for his materials and tools with genuine affection [is] artistically engaged” (Dewey, 1934/2005, s. 4).

Den konstnärliga processen utgörs av tre integrerade faser: inledning, utveckling och fullkomning (jfr artikel IV) men dessa tre faser ska alltså inte förstås som separata, vilket utvecklas i det följande. Dewey skiljer inte på en artistisk praktik och en intellektuell. En konstnärs undersökande och reflekterande arbete görs lika uppmärksamt och medvetet som exempelvis en forskares. Tänkande ska inte förstås endast genom matematiska eller verbala symboler skriver Dewey (1934/2005). Den artistiska processen är således i lika måtto som den intellektuella/vetenskapliga en undersökande process. Dewey (1934/2005) illustrerar detta med bilden av konstnären som överväger varje nytt penseldrag i en målinriktad process där handling föder handling, för att se vad hen gör och vart hen är på väg. Konstnärens tanke är omedelbart förkroppsligad i konstverket. I den konstnärliga processen är således tanke och handling integrerade i en förväntan, antecipation, om ett mål. Liksom i leken (jfr Dewy 1916/2009), innehåller den konstnärliga processen mening därför att de handlingar som följer i processen blir en utveckling mot ett mål (*ends-in-view*). Detta mål är inte definierat på förhand utan uppkommer genom den undersökande process som man är intresserad av, emotionellt engagerad i och helt uppslukad av. I undervisningssituationer kan ends-in-view, eller mål-i sikte, uppstå genom den uppgift läraren ger eleverna. Uppgiften i sig genererar ett mellanrum mellan vad eleverna redan kan och vad de ännu inte kan vilket eleverna behöver överbrygga. Hur elever kan överbrygga det mellanrum som uppstått beskrivs med hjälp av en praktisk epistemologisk analysmetod (PEA) i avhandlingens teori- och metodkapitel och i artikel IV. Förväntan och mål-i-sikte kan i improvisationssituationerna handla om att uppfylla syftet med uppgiften, det vill säga

att improvisera musik och/eller rörelser. Däremot är inte givet hur improvisationerna ska utföras eller vad de ska resultera i. Tillsammans med ett intresse för uppgiften är förmåga att i sin fantasi kunna föreställa sig ett mål att röra sig emot och förmåga att återkalla och återaktualisera tidigare erfarenheter och kunskaper avgörande för den konstnärliga processen. Den konstnärliga processen kan ses som en rörelse mot ett mål-i-sikte i vilken rörelsen äger samma vikt som målet. Det innebär att rörelse och mål-i-sikte är integrerade vilket är det som Dewey menar med att den estetiska erfarenhetens fullkomnande inte endast är något som uppträder i slutet av en process utan är en del av själva rörelsen mot målet. Detta speglar Deweys ickedualistiska förhållningssätt till frågan om mål-medel. Att ett mål inte är givet på förhand innebär i detta sammanhang att det inte finns endast ett sätt, eller att det skulle finnas ett rätt sätt, att improvisera. Således är improvisationens mål integrerat i den undersökande processen, i rörelsen mot ett mål.

I avhandlingens artiklar III och IV beskrivs denna artistiska, undersökande och integrerade process som observeras i elevernas handlingar när de aktivt och engagerat utforskar möjligheter i improvisation och samtidigt förkroppsligar och kommunicerar musikaliskt och emotionellt uttryck. I den undersökande processen ses eleverna med intresse och engagemang, uppmärksamt lyssnande med hela kroppen, frambringa ljud, toner, rytmer och rörelser i olika tempi och dynamik med kroppsliga gester och ansiktsuttryck som kommunicerar berättelser, känslor och musik. Fri gruppimprovisation kan erbjuda elever möjligheter att i handling utforska och undersöka spontant musikskapande. Genom att eleverna fritt improviserar musik tillsammans visar de att de kan tänka i musik och därmed förena tanke och handling (jfr Kanellopoulos, 2007a). I denna undersökande process kan rådande uppfattningar och normer om musik komma att medvetandegöras och ifrågasättas vilket innebär att i den konstnärliga, undersökande improvisationsprocessen finns potential att utveckla också ett kritiskt förhållningssätt. Fri gruppimprovisation kan därmed förstås som *undersökande handling i rörelse*.

6.4 Fri gruppimprovisation som spelrum för fantasi och emotionellt engagemang

Det estetiska erfarandet är präglat av fantasi och föreställningsförmåga. […] ”all esthetic experience is imaginative” skriver Dewey (1934/2005, s. 294). Fantasi och föreställningsförmåga är av särskild betydelse för att komma vidare i en situation där det inte är självklart givet hur man ska handla. I sådana oklara situationer kan människor med sin föreställningsförmåga i fantasin föreställa sig och förvänta en rad olika möjligheter för fortsatta handlingar för att kunna gå vidare i situationen (jfr English, 2016). Fantasi och föreställningsförmåga har tillsammans med intresse för uppgiften och ett emotionellt engagemang avgörande betydelse för om erfarandet ska bli estetiskt i Deweys mening. Dewey (1934/2005, s. 44) talar om känslan som en ”moving and cementing force”, det vill säga, känslan är en grundläggande drivkraft i estetiskt erfarande. I avhandlingen studeras elevers estetiska erfarande i estetiska händelser i fri gruppimprovisation (artikel III och IV). Det som tydliggjorts i observationer och analyser av dessa estetiska händelser är att de former av improvisation som i studien har genererat estetiska erfarenheter är dels musikaliskt improviserat gestaltande av en historia och dels rörelseimprovisation. Exempel på estetiska erfarenheter genom gestaltande av en historia illustreras i artikel III med Joe och Louis och i artikel IV med Hanna och Mia. I artikel IV illustreras också estetisk erfarenhet genom rörelseimprovisation med Sebastian och hans dansrörelser. I både historiegestaltandet och i rörelseimprovisationen fick elevernas fantasi och emotionella engagemang utrymme, och därmed stor betydelse för att de lyckades genomföra improvisationerna. Den fria gruppimprovisation där estetiska erfarenheter kunde observeras erbjöd eleverna tillfällen och utrymme att uttrycka musik, fantasi och känslor vilket kunde observeras i rörelseimprovisation och i gestaltning av en historia i musikalisk improvisation på valfria instrument. Fri gruppimprovisation kan således förstås som ett *spelrum för fantasi och emotionellt engagemang*.

6.5 Fri gruppimprovisation som rum för subjektsblivande

I fri gruppimprovisation kan musikaliska kompetenser utvecklas. Normer och värderingar om (vad som räknas som) musik kan uppmärksammas och medvetandegöras. Detta handlar om utbildningens funktioner som kvalificerande och socialiserande (jfr Biesta, 2006, 2011). Utbildningens kvalificerande och socialiserande dimensioner menar Biesta (2006) tillsamman utgör

en rationell gemenskap där elever lär sig tala med en representativ röst vilket innebär att *vad* som sägs tillmäts större betydelse än *vem* som säger det. Som deltagare i denna gemenskap har man förvärvat vissa (former av) kunskaper, värderingar och sätt att tänka. De kvalificerande och socialiserande funktionerna ska ses i kontrast till utbildningens subjektsskapande funktion där elever i stället får möjlighet att uttrycka sig med sin egen unika röst och utmana rådande ordningar.

Fri gruppimprovisation erbjuder möjligheter för varje deltagare att handla, att ta ett eget initiativ, fatta ett beslut, påbörja något nytt och med sin egen unika och oersättliga röst ta ett kliv in i en mängd av andras initiativ, röster och handlingar. Subjektsblivande innebär att varje individ genom sina handlingar, sina initiativ och med sin egen unika röst tar ett steg in i en värld av pluralitet och mångfald (Biesta, 2006). Subjektsblivande innebär således ett oberoende av sociala ordningar där en människa blir mer självständig (Biesta, 2006). Genom att i utbildning ge utrymme för subjektsblivande kan elever få möjlighet att ifrågasätta rådande normer och få undersöka sin egen relation till dessa normer, vilket är en förutsättning också för en demokratisk medborgarfostran (jfr Hasslöf, 2015; Tryggvason, 2018).

Subjektsblivande ska inte ses som en egoistisk och självcentrerad handling. I stället handlar det om att allas unika personliga röster ska ges utrymme. Således innebär det en moralisk träning i respekt, hänsyn och empati. Dessutom erbjuder deltagarna i gruppen respons på varandras initiativ. Betydelsen av Arendts handlingsbegrepp, så som Biesta använder det (Biesta, 2006, 2011), är att det bara är i handlandet tillsammans med andra som vi kan vara subjekt. Om det inte finns någon som ser, hör och svarar på det vi föreslår, påbörjar, eller tar initiativ till, så faller detta initiativ platt till marken. Men när en individs handling svaras av de andra i gruppen sker subjektsblivande, individen blir ett subjekt och subjektsblivandet är således en relationell process (Biesta, 2013). Vi blir således till i möten av olika slag och subjektsblivande innebär att *vem* vi blir är viktigare än *vad* (se också von Wright, 2000) till skillnad från den ovan nämnda rationella gemenskapen. Fri improvisation i grupp förstått på detta sätt kan utgöra en grund för att lära sig ett etiskt och responsivt förhållningssätt i handling. Det innebär också en träning i att vara ett demokratiskt subjekt. Den andres röst är lika viktig som min egen, den andres initiativ i den gemensamma

improvisationen behöver få ett erkännande, bejakas, utforskas och utvecklas tillsammans med de övriga deltagarna.

I artikel III tydliggörs att eleven är kapabel att fatta beslut, ta ett initiativ och handla (*agens*) i fri gruppimprovisation. I denna improvisation har eleven möjligheter att med sin *expressivitet* uttrycka sig musikaliskt, kroppsligt och emotionellt. Men elevens agens och expressiviteten samspelar med elevens och gruppens förmåga till *responsivitet* vilket betyder att eleven både *tar* plats i gruppens improvisation men också *ger* plats. Subjektsblivandet innebär således inte endast att en individ handlar, utan att individen handlar *tillsammans med andra*. I det offentliga rum som ett klassrum utgör kan de etiskt samskapande handlingar där eleverna handlar, lyssnar och svarar varandra responsivt, implicera också utvecklingen av ett *demokratiskt subjekt* (jfr Hasslöf, 2015; Wassrin, 2016). Fri gruppimprovisation kan således förstås som ett *rum för subjektsblivande*.

6.6 Implikationer: Läraren som samspelare

Med ett transaktionellt perspektiv på improvisation i musikundervisningen sätts mötet i fokus. Det möte som uppstår mellan läraren, eleverna och improvisationerna. Med ett transaktionellt perspektiv är läraren redan en deltagare i situationen. Det transaktionella perspektiv som utvecklas i avhandlingen kan ha implikationer för att omförhandla lärarens roll i improvisationen i musikundervisningen. Med en omförhandlad roll där lärare ser sig själva som *lärande tillsammans med eleverna* (jfr Wright & Kanellopoulos, 2010) i improvisation kan några av de problem som tidigare studier visat troligen överkommas. Ett problem som lyfts i avhandlingen är att musiklärare uppger att de inte känner sig bekväma med att inkludera improvisation i undervisningen då de saknar erfarenhet och adekvat utbildning (t. ex. Bernhard & Stringham, 2016). Detta verkar till viss del vara grundat i en förståelse av improvisationsförmåga som en specifik kompetens hos exempelvis jazz- och bluesmusiker (jfr artikel II), vilket kan göra att de upplever prestationskrav inför att improvisera själva eller inkludera improvisation i undervisningen (jfr Bernhard & Stringham, 2016). Det finns ett moment av risktagande i improvisation, vilket är viktigt att uppmärksamma och därför behöver lärare förbereda improvisationsaktiviteter i undervisningen på ett sådant sätt att alla, både elever och lärare, kan känna sig trygga. Läraren har ett ansvar att skapa en balans mellan struktur och frihet för att möjliggöra improvisation. Ramar för improvisationen framhålls som

viktiga både i tidigare forskning (jfr Nielsen, 1998/2010) och av de deltagande lärarna i studien (artikel II). Lärares uppfattningar, erfarenheter och musikaliska preferenser kan dock vara en begränsande faktor i deras förhållningssätt till ett improviserat fritt ljudskapande om detta inte håller sig inom de normer läraren värderar och förhåller sig till. Det kan leda till att elevers initiativ och kreativitet inte värdesätts och att elevers erfarenheter och uppfattningar inte respekteras (jfr Koutsoupidou, 2005).

Det transaktionella perspektiv som utvecklas i avhandlingen där läraren med en omförhandlad roll skulle kunna se sig som lärande tillsammans med eleverna kan leda till att lärare själva vågar börja improvisera i undervisningen. Om lärare antar ett öppet förhållningssätt till improvisation (Koutsoupidou, 2005; Verducci, 2015) och vågar utsätta sig för risk, sätta sig själva på spel och delta i fri gruppimprovisation på samma villkor som eleverna och improvisera tillsammans, skulle det kunna innebära att de kan släppa både på sina egna prestationskrav och på sina normer för hur improvisation bör låta och genomföras. De villkor för deltagande i fri gruppimprovisation som avses handlar om improvisationens principer om acceptans och tillit utan värdering där det inte finns något på förhand givet rätt eller fel (jfr Johnstone, 1981/2007). Om lärare kan se sig själva som samspelare i ömsesidiga möten med elever i gemensam fri gruppimprovisation deltar de i det meningsskapande som uppstår i det aktuella mötet. *Läraren som samspelare* blir deltagare i ett samlärande tillsammans med eleverna. *Läraren som samspelare* är något som lärarutbildning skulle kunna förbereda lärarstudenter för genom att i utbildning erbjuda kontinuerliga tillfällen till handledd fri gruppimprovisation.

7. Diskussion

Detta avslutande kapitel inleds med en diskussion av metod och genomförande. Därefter diskuteras avhandlingens empiriska, metodologiska, teoretiska och didaktiska bidrag i relation till tidigare forskning. Subjektsblivande i skolan som en potential eller omöjlighet samt estetiskt och/eller icke-estetiskt erfarande diskuteras i det därpå följande avsnittet. Därefter föreslås möjliga implikationer för lärarutbildning samt uppslag för fortsatt forskning. I kapitlet föreslås också avslutningsvis ett metodologiskt angreppssätt för fortsatt forskning där estetiskt meningsskapande skulle kunna beskrivas, analyseras och förstås genom en *praktisk estetisk analys*.

7.1 Metoddiskussion

I den inledande forskningsöversikten för artikel I kan kritik riktas mot att sökningen avgränsades till engelskspråkiga studier, tillgängliga on-line, av improvisation i den allmänna, obligatoriska skolans musikundervisning. Detta kan ha bidragit till att ett relativt fåtal studier fångades in, men valen är metodologiskt motiverade, med hänvisning till möjligheten för andra forskare att ta del av samma empiri. Sökorden avgränsades för att hitta studier som specifikt studerat improvisation i denna kontext. Med ett vidare sökperspektiv och med andra sökbegrepp, såsom till exempel kreativitet och/eller musikskapande hade troligen fler studier där improvisation också inkluderas hittats. I avhandlingens kappa-del kompletterades sedan forskningsöversikten.

Avhandlingens praktiknära forskningsdesign och genomförande har varit inspirerad av *Educational Design Research* (EDR, McKenney & Reeves, 2019) och klassrumsprojektet av deltagarbaserad aktionsforskning (PAR, Herr & Anderson, 2015). Studien innehåller en serie interventioner i form av improvisationsworkshops och dessa motiverades av ambitionen att med avhandlingen kunna bidra till lärares utveckling och utveckling av improvisation som undervisningsinnehåll i musikundervisningen. Detta sammanföll med lärarnas uttryckliga önskan och förhoppning att deras deltagande i studien skulle innebära att de kunde utveckla sin improvisationsförmåga och praktik. Interventionerna har således bidragit till att skapa förutsättningar för vilka data som blivit möjliga att generera. I interventionsforskning och annan experimentell forskning handlar studier ofta om att till exempel ut-

värdera resultat av en behandling eller att utvärdera hur väl en ny organisationsmodell implementerats och då används kontrollgrupper som inte utsätts för behandlingen. Interventionerna i denna avhandling kan i stället ses som en utbildning för lärarna i syfte att utveckla improvisation i musikundervisningen.

Innehållet i dessa workshops togs som utgångspunkt i planerandet av improvisationslektionerna, vilket var ett initiativ som först uttrycktes av lärarna. Detta tyder på att interventionerna/workshopsen hade stor betydelse för lektionernas innehåll och hur improvisationsaktiviteterna genomfördes. Det var dock inte alla interventioner som kom till direkt uttryck i lektionerna. Detta ser jag som ett uttryck för att lärarna valde de aktiviteter som de bedömde som möjliga att genomföra i relation till deras egen kompetens. Det innebar att det var framförallt den intervention som behandlade rytmik som fick störst genomslag i lärarnas planering. Endast en övning från teaterinterventionen förkom i de observerade lektionerna men den återkom flera gånger. Ensembleinterventionen, som innebar fri improvisation på bas, gitarr, trummor och piano/keyboard, togs inte specifikt upp i lärarnas samtal vid planering inför lektionerna, men inspirerade trots det tillvägagångssättet i par- och gruppimprovisationerna i klasserna. Dessa instrument användes i gruppimprovisationer när barnen själva fick välja instrument. Improvisation på keyboard i grupp fanns också med i en lektion som lärarna planerade och genomförde. Ytterligare två workshops var från början tänkta att genomföras: vokal improvisation och improvisation med digitala verktyg, men dessa kunde inte genomföras. Med tanke på att användningen av digitala verktyg i musikundervisningen är eftersatt (Skolverket, 2015), liksom improvisation, hade en workshop med denna dubbla inriktning varit värdefull att kunna genomföra.

Den avsatta tiden för studien spelar stor roll, då lärarna hade kunnat planera in fler improvisationsaktiviteter om studien pågått under en längre tid. Kritik kan framföras mot studiens upplägg att dedicera hela lektioner åt improvisationsaktiviteter, då det troligen inte är ett realistiskt scenario i den ordinarie verksamheten. Studien hade möjligen kunnat fortgå under en längre period om improvisationerna utgjort en del av lektionerna och om de tydligare kombinerats med andra moment i undervisningen. Detta är en fråga som lärarna tar upp, nämligen att om improvisation ska kunna inkluderas så måste det ske i kombination med andra aktiviteter och lärandemål, just på grund av den ringa tid som musikämnet har i timplanen. Det kan

å andra sidan hävdas att genom att lärarna kunde ha ett stort fokus på improvisation under den termin som projektet fortgick, så hade de möjlighet till större fördjupning i de olika improvisationsaktiviteterna.

Vid de inledande intervjuerna med de tre deltagande lärarna var syftet att undersöka lärarnas uppfattningar om vad improvisation är, hur det inkluderas, eller inte inkluderas, i deras egen undervisningspraktik samt vilka möjligheter och/eller hinder de såg med improvisation. I den första intervjufrågan bad jag lärarna förklara vad de menade att improvisation innebär. Lärarna hade problem med att definiera improvisation, men däremot berättade de om situationer i sin undervisning där improvisation förekom. Min upplevelse av deras problem att definiera improvisation kan också till stor del bero på att jag hade min egen förförståelse av begreppet och fenomenet improvisation i klassundervisning med barn. Om jag inte hade använt begreppet improvisation utan i stället hade frågat om deras uppfattningar om vad kreativitet och/eller musikskapande i musikundervisningen innebär hade jag kanske fått säkrare definitioner men ändå samma exempel på aktiviteter. Just själva begreppet improvisation visade sig hos lärarna innebära en förförståelse med anknytning till i första hand blues- och jazzmusik.

Intervjuarens roll är viktigt att reflektera över i kvalitativa intervjuer. Som erfaren musiklärare inom många olika utbildningskontexter skulle en risk kunna vara att min förförståelse av ämnet och fältet hindrade ett öppet sinne, både vid genomförandet av intervjuerna och vid den efterföljande analysen. Å andra sidan kan förförståelsen ses som en hjälp till att kunna ställa relevanta frågor.

I en deltagarbaserad aktionsforskningsstudie är den demokratiska tanken att alla deltagare är med i studien på samma villkor. Alla deltagare förväntas få bidra med sina erfarenheter och kompetenser, snarare än att de ska bli ”forskade på”. Deltagarna forskar tillsammans *med* den utomstående forskaren. Detta till trots tror jag att lärarna som blev filmade i sina undervisningslektioner, av mig när jag besökte klasserna, upplevde en viss press och spänning i den situationen. Med ett annat upplägg hade studien kunnat bygga på lärarnas egna videoinspelningar av sina lektioner utan att jag deltog som observatör och på så vis hade lärarna möjligen inte upplevt inspelningssituationerna som pressande på samma sätt. Min närvaro på lektionerna innebar dock en djupare förståelse av kontexten än om jag endast hade tagit del av lärarnas videofilmer.

7.2 Avhandlingens bidrag

I detta avsnitt diskuteras avhandlingens empiriska, metodologiska, teoretiska och didaktiska bidrag i relation till tidigare forskning.

7.2.1 Avhandlingens empiriska bidrag

Avhandlingens empiriska bidrag är grundat i en litteraturstudie, intervjuer med tre lärare som undervisar i musik samt en praktiknära studie som genomfördes i samarbete med dessa musiklärare då musiklektioner med improvisation planerades, genomfördes, observerades och utvärderades. Litteraturstudien visade att improvisation kan förstås som *fritt och spontant* skapande eller som *styrt och strukturerat*. Beroende på lärares didaktiska fokus implementeras improvisation antingen som *ett redskap att utveckla musikaliska kompetenser, en kommunikativ och expressiv praktik* och/eller *en utforskande och reflekterande praktik*. Med utgångspunkt i lärares olika uppfattningar om och förhållningssätt till improvisation som undervisningsinnehåll framkommer den viktiga roll som lärare har i undervisningen för att möjliggöra improvisation. Dessutom tydliggörs att den improvisation som därmed iscensätts och möjliggörs har olika syften och utformning. Läraren är den som kan skapa strukturerande, möjliggörande ramar som gör att eleverna kan, vågar och vill improvisera. Dessa ramar måste balanseras mellan frihet och struktur. Hur improvisation iscensätts i klassrummet, och i vilket syfte, avgörs av lärarens didaktiska inriktning med ett *Process-, Ämnes- eller Bildningsinriktat* fokus. Detta är ett viktigt empiriskt bidrag som ger ny förståelse för lärares motiv till iscensättande av improvisation i musikklassrummet.

I många tidigare studier av improvisation och komposition fokuseras musikalisk kunskapsutveckling, det vill säga, musikaliska kompetenser och/eller kreativitet som improvisation förväntas kunna utveckla (t. ex. Brophy 2005; Coulson and Burke, 2013; Guilbault 2009; Koutsoupidou and Hargreaves 2009; Whitcomb, 2010). I dessa studier fokuseras ett mål som ligger bortom själva improvisationserfarenheten. Improvisation blir ett medel för att uppnå ett mätbart mål, att exempelvis improvisera melodiskt (Brophy, 2005), rytmiskt (Whitcomb, 2010) eller harmoniskt (Coulson & Burke, 2013; Guilbault, 2009) eller används som inledning till komposition (Sætre, 2011). Detta kan förstås som ett *instrumentellt perspektiv* på improvisation. I andra studier har improvisationsförmåga studerats ur ett utvecklingspsykologiskt perspektiv (t. ex. Kratus, 1995; Swanwick & Tillman, 1986) som

något som utvecklas individuellt i förutbestämda kognitiva utvecklingsfaser och observerbara steg. Detta karakteriserar Johansen (2019) kritiskt som en *vertikal kunskapssyn*. I vissa studier används tester före och efter för att mäta elevers kunskaper och färdigheter (t. ex. Guilbault 2009; Koutsoupidou & Hargreaves, 2009). Detta sätt att kvantifiera och mäta resultat av kompetensutveckling innebär ett hierarkiskt perspektiv på improvisationsförmåga, vilket får till följd att andra värden och kvalitéer av improvisation inte uppmärksammas och inte heller de värden som gruppimprovisation kan innebära.

I kontrast till dessa studier tas i avhandlingen ett *didaktiskt perspektiv* på improvisation som gruppaktivitet. Improvisation i avhandlingens studier ska förstås som fri i den meningen att den inte har några givna resultat att uppnå. Med denna form av fri gruppimprovisation kan improvisation studeras utan givna instrumentella syften, *improvisationserfarenheten i sig* förstås därmed som att den kan ha ett egenvärde (jfr Varkøy, 2014). Genom analys av elevers handlingar i estetiska erfaranden i fri gruppimprovisation och vad som karakteriserar dessa handlingar synliggörs att elevernas estetiska erfarenheter implicerar utveckling av *expressivitet, agens och responsivitet* (EAR). Dessa förmågor är inte enkelt mätbara, men äger utbildningsmässigt viktiga kvalitéer och behöver således uppmärksammas både i undervisning och i forskning.

7.2.2 Avhandlingens metodologiska bidrag

Avhandlingens metodologiska bidrag innebär att elevers erfarenheter av improvisation nu kan beskrivas, analyseras och förstås på ett nytt sätt. Med en praktisk epistemologisk analys (PEA), som är grundad i ett transaktionellt perspektiv på meningsskapande, möjliggörs observation av meningsskapande *in situ*. I avhandlingen kombineras PEA med Deweys begrepp *estetisk händelse*. Genom att analysbegreppen i PEA kombineras med den estetiska händelsens struktur blir det möjligt att analysera och förstå elevers meningsskapande i estetiska erfaranden av improvisation. Med detta metodologiska angreppssätt kan således både *det estetiska meningsskapandets process och innehåll* synliggöras. Det estetiska meningsskapandets process följer den konstnärliga process som Dewey benämner estetisk händelse. Innehållet i det estetiska meningsskapandet blir synliggjort genom det metodologiska angreppssättet med ett transaktionellt perspektiv och en analysmetod som kombinerar en praktisk etymologisk analys med den estetiska

händelsens struktur (artikel IV). Detta innehåll sträcker sig också bortom de mätbara musikaliska kompetenserna. I avhandlingens artikel IV beskrivs detta innehåll som bestående av personlig musikalisk *agens* och *förkroppsligade, kognitiva och etiska aspekter a*v kunskap.

I två av avhandlingens studier (se artikel III och IV) framträder i elevernas handlingar olika aspekter av icke verbaliserat meningsskapande. I tidigare studier av barns fria gruppimprovisationer (t. ex. Beegle, 2010; Burnard, 2000a, 2000b, 2002; MacGlone, 2019) är barnens tal (i intervjuer och/eller under improvisationerna) om sina improvisationer en viktig del i resultaten. I flera andra studier framhålls vikten av att verbalisera improvisationserfarenheterna för att det ska innebära ett lärande (t. ex. Kanellopoulos, 2007a; MacGlone, 2019; Rebne & Sætre, 2019). Wallerstedt och Pramling (2014) ser samtalet som det mest kraftfulla sättet att etablera musikalisk samsyn och förståelse. Med avhandlingens teoretiska och metodologiska angreppssätt beskrivs, analyseras och skapas förståelse av det meningsskapande som inte är verbaliserat, det vill säga det *musikaliska meningsskapandet*. Det icke ordsatta meningsskapandet kan vara svårare att uppmärksamma, men avhandlingens transaktionella perspektiv och koncept kan bidra med begrepp och kunskap som kan möjliggöra detta.

Med den metodologi som utvecklats i avhandlingen har det blivit möjligt att få syn på och skapa kunskap om att elever som gör estetiska erfaranden i fri gruppimprovisation (artikel III och IV) har förmåga att göra medvetna musikaliska val i improviserandet, det vill säga, de har *agens*. Dessa val är baserade på deras tidigare erfarenheter av olika slag och på deras fantasi och föreställningsförmåga, vilket är möjligt att beskriva, analysera och förstå med avhandlingens metodologiska angreppssätt. I Kratus (1995) stegvisa modell av utveckling i improvisation benämner han det första explorativa stadiet för *pre-improvisation* och menar att det saknar både improvisationens målmedvetenhet och dess strukturerande begränsningar. I kontrast till denna syn på improvisation visas i avhandlingen att med ett metodologiskt angreppssätt grundat i ett transaktionellt perspektiv på meningsskapande kan elevernas syften och medvetna val synliggöras i situationer där improvisationen möjliggörs genom strukturerande ramar. Barns mångsidiga musikaliska tidigare erfarenheter (jfr Lilliestam, 2009; Nilsson, 2012) tillsammans med att de erfar improvisation i estetiska händelser där det finns ett syfte, en förväntan om att uppnå ett mål-i-sikte, och där improvisationen möjliggjorts genom vissa former av begränsningar visar att

barn *kan* improvisera. De har intentioner med sina handlingar och de gör *medvetna val i relation till ett syfte*. Deras handlingar i estetiska erfaranden av improvisation är inte meningslös slump utan tvärtom laddade med innehåll och mening. I sin läsning av Dewey framhåller Russel (1998) den vikt Dewey lägger i möjligheter till varierande former av lek och experimenterande i barndomen då dessa erfarenheter har en ytterligt stor betydelse och verkan i livet, även om de i stunden kan verka fullkomligt meningslösa.

7.2.3 Avhandlingens teoretiska bidrag

Avhandlingens teoretiska bidrag innebär ett nytt sätt att förstå fri gruppimprovisation i undervisning grundat i Deweys pragmatiska filosofi och ett transaktionellt perspektiv på meningsskapande. I avhandlingen studeras elevers estetiska erfarenheter av fri gruppimprovisation och *ett transaktionellt perspektiv* på improvisation utvecklas som möjliggör sätt att beskriva och förstå värden av improvisation som går bortom de enkelt mätbara. Det transaktionella perspektiv på fri gruppimprovisation som utvecklas i avhandlingen omsätts i fem koncept som formulerar olika aspekter av den potential som fri gruppimprovisation inrymmer. I fokus är den *ömsesidighet* som begreppet transaktion står för hos Dewey (Dewey & Bentley, 1949); den ömsesidiga relation som finns i det transaktionella mötet mellan deltagare och omgivning. I tidigare studier där elevers erfarenheter av improvisation undersökts med olika etnografiska metoder (intervjuer och observation) (t. ex. Beegle, 2010; Burnard, 2000a, 2000b, 2002; Kanellopoulos, 2007a;) har improvisation förståtts som *interaktion*. Med *transaktion* fokuseras situationen som en helhet, till skillnad från i en interaktion där deltagare ses som fristående entiteter. I transaktionen, i mötet, blir deltagare till i olika roller genom ömsesidiga relationer med omgivningen.

I tidigare forskning förstås improvisation som *lärande om sig själv och andra* (Campbell, 2009), som *handling* (Kanellopoulos, 2007b), som *ansvar och frihet* (Kanellopoulos, 2011) samt som *politisk handling* (Wright & Kanellopoulos, 2010). När dessa perspektiv på improvisation får träda in i en dialog med avhandlingens empiriska resultat och Deweys teori om estetiskt erfarande samt Biestas (2006, 2011, 2013) teori om utbildningens funktioner framträder den roll som fri gruppimprovisation kan ha för *subjektsblivande* och utvecklingen av ett *demokratiskt subjekt*. Improvisation i undervisning och utbildning kan innebära att rådande normer och värderingar utmanas och ifrågasätts (Wilén, 2017; Wright & Kanellopoulos,

2010). I musikklassrummet deltar lärare och elever med en mångfald olika erfarenheter och uppfattningar. För en inkluderande demokratisk praktik kan denna mångfald förstås som resurser (Kallio, 2015) och subjektsblivandet innebär att elever *tar* plats genom att föra in något nytt i klassrummets mångfald, men också *ger* plats åt andra och därmed kliver in som demokratiska subjekt i det diversifierade musikklassrummet.

Med det transaktionella perspektiv som utvecklas i avhandlingen blir fri gruppimprovisation möjligt att förstå som: *etiskt samskapande handling – samlärande handling – undersökande handling i rörelse – ett spelrum för fantasi och emotionellt engagemang – ett rum för subjekts blivande.*

7.2.4 Avhandlingens didaktiska bidrag

Med det transaktionella perspektiv som utvecklas i avhandlingen tillsammans med de fem koncepten skapas ett *språk* som gör det möjligt att tala om improvisation på ett nytt sätt. Detta språk kan bidra till lärares fördjupade reflektion över improvisation som undervisningsinnehåll och kan således ses som avhandlingens didaktiska bidrag. Med detta didaktiska språk synliggörs och medvetandegörs kvalitéer, förmågor och meningsskapande som improvisation kan bidra till att utveckla och hur de processerna går till. Vidare innebär det didaktiska bidraget ett tydliggörande av hur lärares didaktiska inriktning kommer till uttryck i *hur,* och *varför*, de iscensätter improvisation i undervisningen. Med kunskap om olika didaktiska inriktningar kan lärare uppmärksamma och medvetandegöra sina egna motiv och förhållningssätt till improvisation. Det perspektiv och de begrepp som utvecklas i avhandlingen innebär att lärare får nya verktyg för planering, reflektion och utvärdering av improvisation i undervisning och utbildning. Dessa begrepp kan också bidra till att lärare dels kan utveckla lyhördhet för att uppfatta, uppmärksamma och värdesätta de kvalitéer, kunskaper och förmågor som improvisation kan bidra till att utveckla, och dels vidareutveckla ett professionellt, didaktiskt språk i relation till improvisation som undervisningsinnehåll, vilket är ett viktigt bidrag då det är något som till viss del verkar saknas i praktiken.

I avhandlingen betonas kvalitéerna *expressivitet, agens* och *responsivitet* (EAR) som möjliga att utveckla genom fri gruppimprovisation, samtidigt som *kroppsliga, kognitiva och etiska aspekter* av meningsskapandet synliggörs. Genom att dessa kvalitéer och aspekter uppmärksammas i det me-

ningsskapande som sker, men som inte alltid är mätbara och bedömningsbara i relation till kunskapskriterier i läroplanen, kan ny förståelse för motiv och syften med improvisation i musikundervisningen skapas. Den nya transaktionella förståelse och kunskap om improvisationens potential som utvecklas i avhandlingen skulle kunna bidra till att förändra delar av lärarutbildning, utveckla delar av kursplanen i musik samt öka lärares kunskap, intresse och mod att inkludera improvisation i undervisningen. Avhandlingens empiriska, metodologiska, teoretiska och didaktiska bidrag kan därmed sägas bidra dels till de musikpedagogiska forskningsfält som studerar improvisation, undervisning och lärande, och dels till utvecklingen av lärares undervisningspraktik.

7.3 Subjektsblivande i skolan: potential eller omöjlighet

Fri gruppimprovisation kan ur det transaktionella perspektiv som utvecklas i avhandlingen förstås som ett rum för *subjektsblivande*. Därmed handlar improvisation inte bara om att lära sig vissa färdigheter eller att uttrycka sig själv i stunden. Det handlar också om att lyssna och ge den andre utrymme, vilket innebär utveckling av ett etiskt och responsivt förhållningssätt där ett demokratiskt subjekt kan bli till.

Men vad krävs då för att utbildning ska ge rum för subjektsblivande? Här svarar Biesta att det krävs en utbildningsmiljö som inte enbart reproducerar läroplanens innehåll utan istället ger elever möjlighet att ta egna initiativ och svara ”på sina egna, unika sätt … på de möjligheter till lärande som läroplanen erbjuder” (Biesta, 2006, s. 125). Dewey skrev redan 1938a om risker med en utbildning som reducerar undervisningsmaterialet till en redan ”färdigtuggad diet”. Följande kritiska citat i *Experience and Education* (1938a) pekar på Deweys förhållningssätt till undervisning som något som ska bygga på utforskande och undersökande:

> The notion that some subjects and methods and that acquaintance with certain facts and truths possess educational value in and of themselves is the reason why traditional education reduced the material of education so largely to a diet of predigested materials. According to this notion, it was enough to regulate the quantity and difficulty of the material provided, in a scheme of quantitative grading, from month to month and from year to year. (Dewey, 1938a, s. 14)

När lärande och bedömning av föreskrivna faktakunskaper förstås som att de äger utbildningsmässiga värden i sig själva innebär det rimligen att utforskande och kreativa aktiviteter får litet eller inget utrymme i timplanen. Detta förhållande påminner om den utbildningspolitik som styrt svensk skola de senaste decennierna med mål- och resultatstyrning och betoning av bedömningsbara faktakunskaper (Wahlström, 2009). Fokus på dokumentation och bedömning av kunskaper och färdigheter har fått ta över lärares professionalism i utbildningen (Englund, 2011). Administration kring dokumentation och bedömning har också bidragit till att lärare har mindre tid till undervisning (Zandén & Ferm Thorgersen, 2015). Med leveransmetaforen på undervisning och med mål och resultat i fokus har vi fått ett system där lärares ansvarstagande ersatts av ett ansvarsutkrävande (*accountability*) (Englund, 2011, s. 197). Englund argumenterar för att ansvarstagande innehåller de sociala och moraliska idéer som hör till en klassisk lärarprofessionalism medan ansvarsutkrävande kommer från New Public Management där frågor som flexibilitet, konkurrens och effektivitet står i fokus, vilket har förändrat maktförhållandena mellan lärare och de regelverk som styr lärares arbete (Englund, 2011). Med det ökade fokus på att mäta kunskap som råder finns uppenbara risker att vi för det första endast värderar kunskap som är mätbar och för det andra att vi tappar diskussionen om utbildningens syfte och vad som konstituerar bra utbildning (jfr Biesta, 2011). När utbildningens mål är mätbara och förutbestämda resultat där framtida nytta och anställningsbarhet fokuseras och lärares uppgift blivit att organisera undervisning så effektivt som möjligt för att kunna ”leverera” kunskaper (Wahlström, 2009) finns troligen litet utrymme för subjektsblivande, för expressivitet, agens och responsivitet. En utbildningspolitisk inriktning där subjektsblivande ses om en nödvändig dimension av utbildning skulle kunna innebära att lärande förstås som utforskande undersökning, att bildning värderas och inte endast faktakunskaper och anställningsbarhet, samt att förtroendet för lärares professionella ansvarstagande skulle återupprättas. Med det transaktionella perspektiv på fri gruppimprovisation som utvecklas i avhandlingen synliggörs att det finns en potential för subjektsblivande genom fri gruppimprovisation i skolans musikundervisning.

7.4 Estetiskt eller icke-estetiskt erfarande

De begrepp som utvecklas i avhandlingen och som omsätter ett transaktionellt perspektiv på fri gruppimprovisation i musikundervisning, det vill säga, fri gruppimprovisation som *etiskt samskapande handling, samlärande handling, undersökande handling i rörelse, spelrum för fantasi och känslor och som ett rum för subjektsblivande*, kan ha konnotationer av ett idealistiskt förhållningssätt, vilket jag är medveten om. Utgångspunkter för denna förståelse är grundade i Deweys begrepp estetiskt erfarande och det är genom denna lins jag studerat elevers fria gruppimprovisationer. De sekvenser som valts för analys och som därmed ligger till grund för resultaten och begreppen är sådana där elevers estetiska erfarenheter varit möjliga att observera. Jag har därmed lyft den potential jag menar finns i de situationer där elever får möta improvisation på sätt som möjliggör deras estetiska erfarande. Det är genom själva sättet som en situation erfars, att det blir ett estetiskt erfarande så som begreppet beskrivits, som det får betydelse för meningsskapande och fortsatt utveckling.

I det empiriska materialet finns improvisationssituationer där elever handlar utan att vare sig intresse för uppgiften, kommunikation eller emotionellt engagemang kan urskiljas. Eleverna improviserar men utför handlingarna på ett oengagerat, mekaniskt och repetitivt sätt. Elevernas erfarenheter i dessa situationer har jag i Deweys efterföljd benämnt som *icke-estetiska* erfaranden. Deweys (1934/2005) begrepp för dessa erfarenheter är *anesthetic*. Som ett exempel på icke-estetiskt erfarande kan nämnas en improvisationsövning där en klass satt i en ring på golvet och improviserade på rytminstrument till en inspelad musikalisk loop. Loopen bestod av en två takter lång melodislinga som följdes av två takters tystnad där eleverna skulle improvisera samtidigt, varefter loopen och hela proceduren repeterades. Detta utgjorde ramen för denna gruppimprovisation men till skillnad från de ramar som historiegestaltande och rörelseimprovisation (jfr artikel III och IV) utgjorde, verkade denna ram inte engagera vare sig elevernas fantasi eller känslor. I den beskrivna situationen kan andra faktorer, förutom ramen, också haft betydelse för att improvisationen här inte utvecklades till ett observerbart estetisk erfarande. Det tyder ändå på att historiegestaltandet och rörelseimprovisationen erbjöd eleverna en form som gav ett större utrymme för fantasi och känslor. Historien gav en strukturerande ram till den musikaliska improvisationen. De instrument som eleverna valde att improvisera på (piano, trumset och gitarr) erbjöd också ramar som både

möjliggjorde och begränsade vilken musik och vilka ljud som kunde frambringas. Dessa ramar tillsammans med elevernas fantasi och emotionella engagemang hade troligen en avgörande betydelse för att situationerna med historiegestaltande utvecklades till estetiska händelser (jfr artikel III och IV). På liknande sätt gav lärarens instruktion till eleverna inför rörelseimprovisationen att röra sig fritt till musiken, tillsammans med rummets storlek och den musik som spelades, möjliggörande ramar för att improvisera rörelser där både fantasi och känslor fick utrymme (jfr artikel IV).

Med en kritisk blick kan man ifrågasätta vilket meningsskapande de icke-estetiska erfarenheterna kan generera eller inte generera. Det är också rimligt att fråga sig vilken form av deltagande som inte innebär ett estetiskt erfarande. Kanske är det också rimligt att ifrågasätta om ett estetiskt erfarande alltid är möjligt att observera. Kan olika grad av intresse och emotionellt engagemang innebära att hos vissa elever är det estetiska erfarandet inte möjligt att se? En av den fria gruppimprovisationens principer är att säga ”ja”, det vill säga att acceptera det som händer och i tillägg till det också säga ”ja, *och*” för att tillföra något eget till improvisationen. Elever har möjligheten att välja att inte delta, eller att inte delta fullt ut. Vilket meningsskapande innebär det för eleven som säger ”nej”, för eleven som inte kan eller vill delta? I sammanhanget bör också uppmärksammas det eventuella obehag som videoupptagningen och min närvaro i klassrummet kan ha gett upphov till för vissa av eleverna. Detta kan möjligen ha hämmat deras engagemang och därmed bidragit till att ett estetiskt erfarande inte kunde utvecklas i situationen. Troligen är kontinuitet och tid avgörande faktorer, det vill säga att eleverna får möta improvisation återkommande under längre tid. På så vis skulle fri gruppimprovisation i musikundervisningen kunna bli något som inte behöver innebära prestationskrav eller rädsla. Detta är dock frågor som mina studier inte besvarar, men som jag menar är lämpliga att studera i fortsatt forskning.

7.5 Implikationer: En utvecklad lärarutbildning

Avhandlingens resultat kan förhoppningsvis komma att få betydelse för musikpedagogisk forskning och praktik, men också på utformande och innehåll av musiklärarutbildning. Lärare behöver kompetenser av flera slag för att kunna inkludera improvisation i musikundervisningen. Lärarutbildning skulle kunna erbjuda många tillfällen för studenter att få göra egna erfarenheter av att improvisera i musik på olika sätt. I lärarutbildning skulle fri

gruppimprovisation kunna utgöra ett viktigt moment för att ge studenter möjlighet att få erfara den undersökande, experimenterande, kritiska, politiska, kreativa och innovativa fria gruppimprovisationsprocessens potential att utveckla inte bara musikaliska förmågor utan också sociala. Genom sådana erfarenheter kan de blivande lärarna utmanas att reflektera över och kritiskt granska både egna och rådande diskurser, normer och värderingar om vad musik är och kan vara, samt vad för slags lärande improvisation kan innebära och leda till. Med dessa erfarenheter kan lärarstudenter reflektera över hur improvisation ska kunna omsättas i deras framtida praktik som lärare. Detta kan också komma att innebära att de som lärare blir uppmärksamma på de många andra värden, utöver de mätbara förmågorna, som den fria gruppimprovisationen kan bidra till. Att som lärarstudent få delta i fri gruppimprovisation kan ge viktiga och nödvändiga insikter och erfarenheter som kan bidra till att de som lärare kan skapa ett öppet klassrum där det är tillåtet att undersöka, ifrågasätta och utmana rådande normer och värderingar och där det skapas rum för subjektsblivande. Men lärare behöver ha kompetens att vägleda och skapa ramar som möjliggör undersökande och kreativitet och där kommer behovet in att i lärarutbildningar få erfara sådana arbetssätt både i praktiken och genom didaktiska studier och reflektioner.

7.6 Fortsatt forskning

Fri gruppimprovisation i den obligatoriska skolans klassrumsundervisning är lite beforskat, (jfr artikel I, se också Siljamäki & Kanellopoulos, 2019) och ytterligare studier krävs, företrädesvis i longitudinella studier där lärande och utveckling/förändring av förhållningssätt till improvisation och musikskapande hos både lärare och elever kan undersökas. Studier behövs också av improvisation i åldrarna 12–19 år, alltså i grundskolans högstadium och på gymnasiet. Denna åldersgrupp är inte mycket studerad avseende improvisation.

Relationen improvisation och digitala verktyg i den obligatoriska musikundervisningen är ett viktigt område att undersöka i kommande studier. Både improvisation, skapande och användningen av digitala verktyg är områden som i rapporter (t. ex. Skolverket, 2015) visat sig vara eftersatta, vilket tyder på att dessa moment är utmaningar i undervisningen. Digitala verktyg innehåller digitala instrument som elever troligen lättare kan behärska musicerande på, jämfört med traditionella instrument som kräver mycket tid

för färdighetsträning, varför improvisation med digitala verktyg är viktigt att studera. Digitala verktyg kan troligen bidra till att fler elever kan spela, arrangera, komponera och improvisera musik (jfr Magnusson, 2016). En aspekt av mer användning av digitala verktyg som behöver studeras är om, och i så fall hur, elevers uppfattning av och förhållande till det klingande resultatet inverkar på viljan och förmågan att improvisera. Digitala verktyg utgör värdefulla redskap för musikskapande och musicerande, särskilt som den musik många elever lyssnar på är skapad just med dessa verktyg. Men kan improvisation på digitala verktyg förstärka konformitet och anpassning till rådande normer om hur musik ”ska” låta? Kommer improvisation med digitala verktyg innebära mer av socialisering än subjektsblivande? Detta menar jag är aspekter av improvisation med digitala verktyg som också är viktiga att studera.

Studier har påvisat att empati är en mänsklig och social förmåga som kan utvecklas dels genom teater i skolan (Winner, Goldstein & Vincent-Lancrin, 2013) och dels genom musikalisk gruppinteraktion och improvisation (Rabinowitch et al., 2015). Genom avhandlingens transaktionella perspektiv på meningsskapande framkommer att estetiska erfaranden av fri gruppimprovisation potentiellt kan utveckla etisk och responsiv förmåga. Det skulle innebära ett både intressant och nyskapande forskningsområde om dessa två områden, teater och fri gruppimprovisation i musik, kunde knytas samman i kommande studier av musikundervisning i klassrumsmiljö.

7.7 Praktisk estetisk analys

I avhandlingen har situerade meningsskapande handlingar av fri gruppimprovisation i estetiska händelser analyserats med en praktisk epistemologisk analysmetod (PEA). Termen epistemologi brukar översättas med kunskapsteori och begreppet epistemologisk har konnotationer av verbal, ordsatt och reflekterad kunskap. Ursprungligen utvecklades metoden för analys av elevers lärande i naturvetenskap (Wickman & Östman, 2002). I avhandlingen har PEA förenats med Deweys begrepp estetisk händelse, vilket innebär ett nytt sätt att analysera meningsskapande. Om termen epistemologisk ersätts med *estetisk*, fokuseras i stället *det estetiska erfarandets särskilda natur*, med dess konstnärliga process och nödvändiga villkor såsom perception, fantasi och föreställningsförmåga samt intresse och emotionellt engagemang. Genom att betona det estetiska erfarandets betydelse för menings-

skapandet vill jag således, med utgångspunkt i PEA-metodens tillvägagångssätt att undersöka observerbara situerade handlingar, föreslå i kommande studier en *praktisk estetisk analys* (PESA).

7.8 Avslutande kommentar

De utmaningar för att inkludera improvisation i musikundervisningen som redogjordes för i avhandlingens inledande kapitel beskrevs som dels ett diskursivt mellanrum och dels en paradox. Det diskursiva mellanrummet uppstår mellan å ena sidan vardagliga, personliga och konstnärliga tolkningar och praktiker och, å andra sidan, hur improvisation förstås och iscensätts didaktiskt i musikundervisningen. I avhandlingen framkommer att frågor om syften och mål med improvisation är relativt oartikulerade och att begrepp som möjliggör eller underlättar didaktisk reflektion till stor del saknas. Paradoxen uppstår genom att i det rådande utbildningssystemet fokuseras bedömningsbara, i förväg beskrivna resultat, medan improvisation såsom en kreativ aktivitetsform, inte kan ha sådana explicita givna kunskapskrav att svara mot.

Eftersom ett transaktionellt perspektiv på improvisation innebär att vi nu kan förstå tidigare erfarenheter, kunskaper och minnen som material att återaktualisera i nya situationer, skulle det kunna bidra till att överbrygga det diskursiva mellanrummet. Material som återaktualiseras i improvisationen kan till exempel vara musikaliska teman och fragment eller dansrörelser, vilket visas i artikel III och IV. De möten som uppstår när improvisationen iscensätts i klassrummet, kan med en tankemodell som presenteras i artikel II, förstås som att de äger rum på en spelplan. På denna spelplan kan olika erfarenheter, uppfattningar och förhållningssätt till improvisation rymmas och ges möjlighet att samspela. I avhandlingen beskrivs det estetiska erfarandet som en konstnärlig, och därmed undersökande process. Denna process innebär också en transformerande erfarenhet, det vill säga en lärande erfarenhet. Om den undersökande, skapande processen på allvar understöds i undervisningen innebär det att improvisation inte begränsas till i förväg givna resultat.

Med ett didaktiskt förhållningssätt som ser fri gruppimprovisation som samskapande, samlärande och undersökande handling i rörelse lyfts det verkligt kreativa i improvisationen. Det som improvisationen resulterar i uppstår i möten genom samordnade handlingar, och går således inte att de-

finiera genom på förhand beskrivna uppnåenderesultat. I dessa meningsskapande möten kan det finnas utrymme för både en vardaglig och en konstnärlig förståelse av improvisation. Detta förutsätter dock att improvisationens iscensättning inte begränsas till vare sig kunskapskrav eller genrespecifika ideal, utan att man intar ett öppet förhållningssätt till den undersökande skapande processen. Med ett öppet förhållningssätt där läraren ser sig som en medspelare, kan de prestationskrav troligen också övervinnas, som verkar utgöra ett hinder för att inkludera improvisation.

Den beskrivna paradoxen skulle kunna upplösas genom att lärare tillåts återta sitt professionella ansvarstagande, i stället för det ansvarsutkrävande som råder i dagens dokumentations- och bedömningskultur. Lärare behöver göra professionella självständiga didaktiska avgöranden men eftersom ”lärarna berövas tolkningsföreträde på sitt yrkesområde” innebär detta ett problem, skriver Lundström (2019) i en debattartikel med den träffande rubriken ” Vi måste återerövra läraryrkets själ”. En utbildningskultur där lärare återfår ett professionellt ansvarstagande skulle kunna ge utrymme för lärare att uppmärksamma och värdera också de omätbara kvalitéerna i undervisningen.

Genom att stödja den undersökande skapande processen där fantasi och känsla involveras och där subjektsblivande görs möjligt, kan musikundervisningen bereda plats för improvisation som radikal estetik där ”nyfikenheten och frågorna, motsägelserna och osäkerheten får finnas” (Thavenius, 2004, s. 120) och klassrummets diversifiering ses som en resurs (Kallio, 2015).

English summary

Introduction

This thesis seeks to investigate empirically the conditions and the role of improvisation in general music education, theoretically understand meaning-making in improvisation experiences and methodologically describe processes and content of this meaning-making.

Improvisation is a human capability that we make use of everyday as we talk to one another (Steinsholt & Sommerro, 2006). Reflections on musical improvisation often draw parallels with conversation (Sawyer, 2003). In general music classrooms however, improvisation tends to be an overlooked activity (e.g. Higgins & Mantie, 2013). A major obstacle to incorporating improvisation in classroom practices seems to be that music teachers find improvisation challenging and are uncomfortable teaching it. Moreover, they lack both education and own improvisation experience (Bernhard & Stringham, 2016), as well as space in the classroom area, adequate equipment and time. Furthermore, music teachers state they are occupied with assessment and documentation of students' achievements according to learning outcomes as stipulated in the knowledge requirements in the Swedish curriculum (Ferm, Vinge, Väkevä & Zandén, 2016; Zandén & Ferm Thorgersen, 2015).

In Swedish music education, singing and instrument-playing activities have been in focus since the 1980 national curriculum, when there was a shift from a "school music" to "music in school" (Stålhammar, 1995). This was meant to include more popular music in music class and inspire more informal learning strategies. However, this has implied a situation whereby the repertoire, content and teaching methods are limited and where pupils encounter few opportunities to engage in creative music making (Georgii-Hemming & Westvall, 2010). A recently published report from the Swedish National Agency of Education (Skolverket, 2015) confirms that this situation is still the case; creative musical activities and improvisation rarely occur in Swedish music classes. Many researchers, however, have argued that music education in schools should provide more space for improvisation activities (e.g. Beegle, 2010, Burnard, 2012; Sawyer, 2003).

Creativity is seen as a key competence which education should foster (e.g. OECD, 2005). In the current Swedish curriculum (Skolverket, 2011) creative abilities are emphasised: "Creative ability is a part of what the pupils

should acquire" (p. 12) and "Teaching in music should […] give pupils the opportunities to develop their ability to: […] create music as well as represent and communicate their own musical thinking and ideas " (p. 95). Improvisation is an activity form in music education that Nielsen (1998/2010) calls production, which means improvisation is concerned with creativity. Furthermore, improvisation is designated mandatory content in the Swedish syllabus for the subject music. However, incorporating creative musical activities and fostering creativity are problematic in "an age of measurement" (Biesta, 2010). In a period when New Public Management influences educational policy and curricula, education runs the risk of being transformed to a matter of delivery (Wahlström, 2009).

Within education, students' knowledge is developed through processess of qualification and socialisation. Students are socialised into areas of knowledge with certain given knowledge requirements, which build on preexisting values and norms as to why these particular forms of knowledge are considered important and necessary (Biesta, 2006; Öhman, 2006). But, what possibilities are there for pupils' and students' subjectification (Biesta, 2006), which is the third dimension of education, in times when assessment, measurability and quantification are the key measures in focus?

Within this thesis, three challenges for incorporating improvisation in the general music classroom are identified as sites of tension between contrasting practices and perspectives. Firstly, a tension can be identified between improvisation as an artistic practice and as a didactic practice, which points toward a discursive gap (Liljedahl, 2014). Secondly, improvisation can be seen as means-to an-end or as an end-in-itself. Finally, a tension can be identified between inclusive and democratic values in the curriculum where creativity is emphasised, and the practice in which teachers are accountable for documenting and assessing results according to knowledge requirements.

In short, the overall problem can be interpreted as both a discursive gap and a paradox. There is an everyday perception and use of improvisation as well as artistic perceptions and practices, but the pedagogical/didactical perceptions and practices of improvisation in regular music classes seem to be lacking, or at least seem to need extended didactical reflection and development. This is the discursive gap. Furthermore, improvisation is a creative activity form, and as such it does not necessarily entail prescribed results which can be defined in advance. Yet, in a goal- and result-driven

educational school system, goals and results are what are most in focus and these are explicitly defined in advance in relation to knowledge requirements in the curriculum. This is the paradox.

The theoretical perspective for this thesis is based on Dewey's pragmatist philosophy, his concept of aesthetic experience (Dewey, 1934), a transactional understanding of meaning-making developed in the research group SMED (Studies of Meaning-making in Educational Discourses), and Biesta's theory of education (2006, 2011, 2013). Against the background of the challenges for improvisation, highlighted above, the purpose of this thesis is to generate knowledge about the conditions and the role of improvisation in general music education and to propose a methodology, expanding on Dewey's pragmatist philosophy, in order to investigate, analyse and theoretically understand meaning-making processes in improvisation. With this thesis the ambition is to contribute to music pedagogy research fields as well as to music teachers' practice, which implies also a didactic purpose of the thesis. This purpose is operationalized in the following research questions, which are explored in four articles respectively:

1) How does previous research describe conceptualisations and implementations of improvisation in general music education?
2) How do teachers approach improvisation as a teaching content in music education?
3) How can we, based on Dewey's concept of aesthetic experience, understand qualities and values that improvisation could contribute to develop?
4) How can we from a transactional perspective on meaning-making, understand the meaning-making process in improvisation and it's content?

The overall methodology is based on Educational Design Research (McKenney & Reeves, 2019) and the classroom studies are inspired by Participatory Action Research (Herr & Anderson, 2015). The theoretical perspective is grounded in Dewey's pragmatist philosophy (e.g. Dewey, 1934, 1938, Dewey & Bentley, 1949) and also in Biesta's theory of education (Biesta, 2006, 2011, 2013). The theoretical perspective is developed in article IV along with the transactional perspective on meaning-making. In article IV a methodology is suggested for investigating meaning-making in improvisation experiences which combines a Practical Epistemology Analysis (PEA) and Dewey's concept of the aesthetic event.

The Articles

Article I: *Improvisation in general music education – a literature review.*

This article is co-written with Eva Georgii-Hemming and expands on the first research question regarding how previous research from 2000 to 2015 describes conceptualisations and implementations of improvisation in general music education. A systematic narrative review was applied, which combines systematic literature searching with narrative syntheses and analyses (Booth, Papaionnou & Sutton, 2012).

The review reveals that studies of improvisation in regular, weekly lessons in general music education are rather few. Studies are mostly focused on improvisation in elementary schools and no research on improvisation in secondary schools was found. Improvisation as conceptualised in the literature can be understood as both structured and/or free. However, the literature search reveals that the distinction between these concepts should be understood as a continuum; structure can appear in free improvisation and vice versa.

Structured improvisation is teacher-directed and concerned with developing individual musical competence, such as a skill in performing e.g. melodic and/or rhythmical patterns (Brophy, 2005; Coulson & Burke, 2013), ability to maintain an even, steady beat (Whitcomb, 2010), and adherence to implied harmonic changes and harmonic rhythm in tonal improvisation with harmonic accompaniment (Guilbault, 2009). Improvisation is implemented in classrooms according to teachers' own educational orientation, which differs from teacher to teacher and, according to the structured conceptualisation, it is implemented as a tool for the development of musical competencies. As such, the product is valued over the process. Modelling and demonstrations, imitation and call-and-response models are guiding the improvisation activities and sequencing and step-by-step processes are frequently utilized (e.g. Brophy, 2005; Coulson & Burke, 2013; Gruenhagen & Whitcomb, 2014; Guilbault, 2009; Whitcomb, 2010). This approach has therefore been heavily critiqued for not leaving room for children to explore and develop their own ideas (Burnard, 2000a; Hickey, 2009; Sætre, 2011).

Improvisation that is conceptualized as free, implies group improvisation as a child-directed, socially and musically inclusive activity with an emphasis on interaction, invention and music improvisation as conversation (e.g. Burnard, 2000a; Kanellopoulos, 2007; Beegle, 2010). Free improvisation in

this case is implemented as a communicative, expressive and/or an explorative, reflective practice. According to this conceptualisation, improvisation is mostly implemented through group activities, communication and interaction are emphasized and children's perspectives on how they understand the process are valued (Beegle, 2010; Burnard, 2000a, 2000b, 2002; Kanellopoulos, 2007a). In group improvisation, students are encouraged to develop their abilities in order to negotiate musical decisions, solve problems in co-operation, and shift between leader and follower roles. Such collaboration includes musical social interaction and it is characterised in the literature as exceeding the individual student's potential when negotiating musical content as well as roles and rules. The research claims that improvisation encourages students to experiment, explore and express their own unique ideas when implemented as an explorative and reflective practice. According to this perspective, making musical choices and having opportunities to discuss, explain and reflect upon their own musical experiences accordingly, stimulates development of identity, relationships and a critical mind (e.g. Burnard, 2000a; Kanellopoulos; 2007a; Hickey, 2009).

This review demonstrates that improvisation is generally neglected in general music education but that there is a need to investigate the everyday practices surrounding improvisation in music classrooms and studies are needed which incorporate both teachers' and children's perspectives, experiences and reflections. It seems especially difficult to execute activities where improvisation is treated as an end in itself, in contrast to contributing to the fulfilment of specific knowledge-competencies and skills as defined by pre-defined learning outcomes. To complicate the picture further, these results may not only suggest practical and educational shortcomings, but also problems related to current educational policies since measurable goals and assessment criteria are increasingly being accredited a more important role. Hence, further studies are needed on what role and function improvisation could have in general music education in an increasingly goal- and result-driven schooling system.

Article II: *Improvisation in general music education; three teachers' didactical approaches.*

The article is co-authored with Eva Georgii-Hemming and investigates the second research question concerning teachers' approaches to improvisation as a teaching content in general music education. Three teachers were interviewed about their perceptions of and approaches towards improvisation in general music education. Interview transcripts are analysed with Thematic Analysis (Braun & Clarke, 2006). This article reveals that these teachers' perceptions of improvisation are first of all related to jazz- and blues music. Even so, they incorporate improvisation in their teaching to different degrees, which contradicts parts of what previous research has found. This paradoxical situation is explained by the fact that the teachers do not define certain types of activities as improvisation, but instead see them as eurhythmics, embodied expression and/or warm-up exercises. The teachers have different approaches towards improvisation and their motivations to incorporate it differ accordingly. Three educational (didactical) approaches are formulated in the article: a Process-oriented approach, a Subject-oriented approach and a Bildung-oriented approach. With a Process-oriented approach social and communicative processes are emphasised, whereas with a Subject-oriented approach specific musical competencies, knowledge and skills are focused. The Bildung-oriented teacher sees learning as involving playful, creative actions in order to stimulate an investigative/explorative approach to music and improvisation. When adopting a Bildung-orientation, it is emphasised that improvisation should be understood as important for pupils' growth and development as human beings.

In this study it becomes obvious that there is a need for developing a didactic language for reflection and development of improvisation in taught content. The article finishes by suggesting some implications for teacher education and suggesting further research on possible qualities of improvisation in music education.

Article III: *A Deweyan take on improvisation as an experience – an example from a Swedish year 4 music class.*

This is a chapter in an anthology on improvisation pedagogy, *Expanding the space for improvisation pedagogy in music – a transdisciplinary approach* (Johansen, Holdhus, Larsson & MacGlone, 2019), and draws on a larger practice-based research study. Teachers from a previous interview

study participated in planning and conducting music lessons where improvisation was incorporated. I took part as a participating researcher (in line with an approach advocated in Cresswell, 2011) and video-recorded the lessons. Together, the teachers and I reflected on these lessons and new lessons were then planned and conducted. This process continued for three cycles during one term. Sequences of improvisation activities where pupils were judged to have had an aesthetic experience according to Dewey's (1934) theory of the concept were analysed in an abductive analyse process which meant alternating between the empirical material and the theoretical perspective (Patton, 2015). Aesthetic experiences stood out as special occasions for the pupils. They were experienced in situations where pupils participated with attention and interest and were fully engaged both physically and emotionally. In the chapter a situation is illustrated in an excerpt from the video recordings in which two boys are improvising together. The boys first created a story and then improvised an illustration of this story on instruments of their own choice, drum set (Joe) and guitar (Louis). Three theoretically based questions were posed to the empirical material: (i) what kind of actions are observable in events where pupils have an experience of improvisation?; (ii) how can these actions be described, that is, what characterises the pupils' actions in an experience of improvisation?; (iii) what do these actions imply, that is, what are the possible educational implications of having an experience of improvisation? Data were first categorized in terms of verbal and non-verbal actions and non-verbal actions were subsequently categorized in terms of being musical, communicative and/or expressive. Furthermore, five characteristics were shown to be significant in an experience of improvisation: embodiment, emotional engagement, communication, perception and imagination. In the finalizing step of the analysis three qualities of educational value emerged: expressiveness, agency and responsivity (EAR). These are vital educational qualities in a music education that cherish pupils' rights to transforming experiences in music. They are however, not often recognized.

Article IV: *Music Improvisation as an Aesthetic Event: towards a transactional approach to meaning-making*

In this article, which is co-written with Johan Öhman, a theoretical perspective and a methodology is suggested to describe, analyse and understand meaning-making in improvisation. The perspective and methodology are based on the pragmatic philosophy of John Dewey, particularly his concepts of esthetic experience and esthetic event (Dewey's spelling), along with a transactional perspective on meaning-making. Using a Practical Epistemology Analysis (PEA), developed by Wickman and Östman (2002) and further elaborated on through the activities of the SMED research group, the meaning-making process involved in improvisation, and its content are described and analysed. The method of analysis is illustrated by vignettes from video analyses of music lessons in two Swedish schools with pupils aged 9-10 and their free improvisations. Situations where pupils were observed having aesthetic experiences have been analysed.

An aesthetic experience is a certain mode of experience which, according to Dewey, has "a satisfying emotional quality because it possesses internal integration and fulfillment reached through ordered and organized movement" (Dewey, 1934, p, 39-40). An aesthetic experience is also characterised by interest and perception/attention. It is a transforming experience that is an end in itself which implies growth, a capacity for further learning, "the ability to develop" (Dewey, 1916/2005, p. 49, emphasis in original). The aesthetic event has what Dewey calls an artistic structure and it consists of three integrated phases: inception, development and fulfillment (Dewey, 1934, p. 57). The phases of the aesthetic event are, in this case, used as analytical tools. However, the aesthetic event itself is understood as a unified whole in which these phases are experienced as integrated.

The article argues that, from a transactional perspective, information about human beings can only be obtained through their actions (Öhman & Östman, 2007). What we know is first revealed through our actions, which is the "import of Dewey's claim that 'knowledge lives first in the muscles' - and not in the mind" (Biesta & Burbules, 2003, p. 11). This means that meaning-making is observable in both spoken and embodied action. Hence, the article suggests that a transactional perspective enables investigations of improvisation situations *in situ*. As such it demonstrates that with a transactional perspective of meaning-making, we can understand experiences as

intimately connected to actions, in doings and undergoings, and as including the "reciprocal relation between the individual and the sociocultural environment" (Östman & Öhman, 2010, p. 13).

The article further demonstrates how Dewey's principles of continuity and change are vital in a transactional understanding of meaning-making. By starting the notion that there is continuity in all human events because "every experience influences in some degree the objective conditions under which further experiences are had" (Dewey (1938, p. 37), the article shows that different forms of music and musical actions that have been experienced before, such as listening, playing, improvising and dancing, can be recalled and included in new situations. Recalled experiences that are related to a new situation undergo change and gain different or new meaning. Thus, encountering improvisation as a novice can be a disruptive moment, or gap, where one is uncertain how to act. In the transactional process of bridging an indeterminate gap and being able to move forward in the situation, previous experiences have to be recalled and re-actualised. In this process imagination plays an indispensable role (English, 2016). From a transactional perspective meaning-making is a social process and hence implies communication and coordinating activities (Garrison, 1995). Meaning-making in music is a form of non-linguistic meaning-making (see Määttänen, 2010) and that applies to improvisation as well.

PEA provides a definition of meaning-making as a process of re-actualisation, which implies that recalled experiences are successfully related to the present situation. This definition of meaning-making therefore helps us to understand how meaning is created and what meaning consists of. PEA is a strictly empirical method in which only observed actions are subject to analysis. The analytical concepts which are central to PEA include: purpose, encounter, stand fast, gap, relation and re-actualisation and in the ensuing analysis these concepts are used in combination with the three phases of an aesthetic event: inception-development-fulfilment.

As such, this study demonstrates how PEA makes specific, educationally valuable aspects of improvisation visible, including musical and personal agency, and elucidates embodied, cognitive, and ethical aspects of musical meaning-making. The embodied aspect implies that meaning is created in action, in practice, in the actual moment when making improvised movements and music. The cognitive aspect implies that pupils understand how to use tools like clichés and their imagination to enact improvisation as well

as conversation as a model for improvisation. The ethical aspect of meaning-making emerges when the pupils accept, affirm and respond to each other's initiatives without evaluating or questioning them. Hence, the pupils learn in action about ethical norms and values. These aspects of meaning-making and the specific aesthetic quality of the experience are not measurable, in that they cannot easily be related to syllabi knowledge requirements and therefore often go unnoticed. However, the article makes the case that these are important qualities in music education which need to be recognised and enhanced.

Synthesis and Discussion

The results presented in the articles are synthesised into a transactional perspective of free group improvisation in music education. Through this perspective the potentials for improvisation in music education becomes clear. The perspective is formulated and operationalized in 5 concepts in chapter 6. With these concepts free group-improvisation can be understood as: *ethically co-creative action – co-learning action – explorative action – a space for imagination and emotional engagement – a room for subjectification.*

Ethically co-creative action concerns the communication in free group improvisation, whereby pupils coordinate their actions, and which evolves to be something that extends each individual's contribution. In this communication, pupils "listen with the entire body"; they listen and observe with attention. They respond adequately to each other's initiatives, which means they take a responsive attitude. This responsivity together with the principles of improvisation, accepting, trusting and non-evaluating, opens for a development of an ethical attitude towards the other when improvising together.

Co-learning action implies that in free group improvisation situations where pupils have aesthetic experiences, they can create meaning and learn in transactions, in communication, which indicates a socio-musical meaning-making. They experience capabilities to express (*expressivity*) to act (*agency*) and to respond (*responsivity*) (see article III). They create meaning in these situations by recalling and re-actualising previous experiences and learn that they are able to use clichés and approach improvisation as conversation, which indicates that there are embodied, cognitive as well as ethical aspects of meaning-making in free group improvisation (see article IV).

Aesthetic experiences are transforming experiences, which implies a disposition for continuous development. These experiences provide pupils with tools to develop new habits and means to act related to improvised music making in new situations.

Explorative action is related to the process of inquiry, where pupils recall and reactualise previous experiences, use their imagination and anticipate a fulfilling end. The aesthetic experience is thus characterised by an artistic structure, which should not be interpreted as something that only concern artists but involves every investigating process in which one is engaged to the fullest with attention and interest. In the music classroom the task given by the teacher to improvise creates the type of gap outlined above, and in order to bridge this gap pupils need to start their own inquiry. Using practical epistemology analysis (PEA) highlights both where this gap occurs as well as where pupils recall and reactualise previous experiences to make sense of it (see article IV). In this process of inquiry, pupils can become conscious of, explore and question existing norms and values about music and improvisation. This means that in free group improvisation there is also a potential for developing a critical stance.

Understanding improvisation as *a space for imagination and emotional engagement* indicates that imagination and emotions are significant aspects of an aesthetic experience. As Dewey says, "all esthetic experience is imaginative" (1934, p. 294). In indeterminable situations imagination plays an important role for managing and anticipating how to continue in the situation. In an aesthetic experience emotion is the "moving and cementing force" (Dewey, 1924, p. 44). In observations and analyses it has been clear that situations where pupils are engaged emotionally and use their imagination, for instance in creating and then illustrating a story with musical improvisation or in improvisation in movements, the experiences become aesthetic. These kinds of activities provide a space for the pupils' imagination and emotional engagement.

The notion of *a room for subjectification* draws on Biesta' three dimensions of education (Biesta, 2006, 2011). The qualification and socialisation dimensions imply that in music education, and hence in improvisation, musical competencies can be developed and norms and values of what counts as music and improvisation adopted. These form what Biesta (2006) calls a rational community in which members speak with a representative voice, which means that *what* is being said plays a more important role than *who*

is talking. These dimensions contrast the subjectification dimension of education, where every pupil may express her/his unique voice and in doing so can challenge existing orders. In free group-improvisation every participant can take an initiative to act, start something new and with his/her irreplaceable voice take a step into a world of plurality. This is however not an egocentric act, but an act of empathy and respect because every voice is just as important and shall be recognized and responded to. This is where subjectification occurs. It is a relational process in which *who* we are plays a more important role than *what* we are. In free group-improvisation subjectification can be developed in acts of giving and taking room. In these situations, a democratic subject can be developed.

Implications for the role of the teacher: teacher as co-player

With a transactional perspective on meaning-making the teacher is already a participant in the situation, in the meeting, in the transaction. This could imply that the role of the teacher in free group-improvisation situations could be re-negotiated. Teachers could perceive of themselves as learning improvisation together in collaboration with pupils (see Wright & Kanellopoulos, 2010). When improvisation is perceived as a genre-specific competence related to jazz and blues, teachers do not include improvisation due to a lack of education and experience (see article II). If a more open-minded approach to improvisation were to be adopted teachers could participate in free group improvisation and become *co-players* in a reciprocal transactional meaning-making. This is something that teacher education could prepare those who are training to be teachers for.

Concluding remarks

The empirical, methodological, theoretical and didactical contributions of this thesis offer new insights in how to understand improvisation in music education (article I) and shed light on different didactical approaches to improvisation (article II). Qualities of educational value that can be nurtured through improvisation are described (article III) and with PEA the meaning-making process in improvisation and its content is rendered visible. As such, this generates new knowledge concerning important aspects of meaning-making which can be developed in free group-improvisation (article IV).

In the synthesis of the results a transactional perspective on improvisation along with five concepts are developed which hold implications for music

pedagogy research and practice as well as teacher education. The question, particularly, of whether education can make room for subjectification in times of measurement, in a goal- and result-driven schooling system, where the material of education is reduced "to a diet of predigested materials" (Dewey, 1934, p. 14) is highlighted as a substantial concern. Within a transactional perspective on improvisation as it is developed in the thesis, the thesis shows that there is a potential for making room for subjectification in free group-improvisation in general music education. Furthermore, this raises questions surrounding whether aesthetic experiences are always visible and what forms of meaning-making are realised in situations where pupils do not want to or are not able to participate. Hence this raises broader issues around when experiences do not become aesthetic ones.

Finally, the thesis suggests investigating aesthetic experiences in further research. PEA has connotations of being associated primarily with verbally-reflected knowledge. Developing from the practical epistemology analysis but replacing epistemology with the notion of the esthetic (Dewey's spelling) the specific nature of aesthetic experience can be focused. Hence, a practical esthetic analysis (PESA) is suggested.

Referenser

Ahlstrand, P. (2014). *Att kunna lyssna med kroppen. En studie av gestaltande förmåga inom gymnasieskolans estetiska program, inriktning teater.* (Doktorsavhandling), Stockholm: Stockholms universitet.

Almqvist, J.; Kronlid, D.; Quennerstedt, M.; Öhman, J.; Öhman, M. & Östman, L. (2008). Pragmatiska studier av meningsskapande. *Utbildning & Demokrati. Tidskrift för didaktik och utbildningspolitik,* 17(3), s.11–24.

Alvesson, M. & Sköldberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion – Vetenskapsteori och kvalitativ metod.* Andra utgåvan. Lund: Studentlitteratur.

Andersson, J. (2014). *Kroppsliggörande, erfarenhet och pedagogiska processer. En undersökning av lärande av kroppstekniker.* (Doktorsavhandling). Uppsala: Uppsala universitet.

Andersson, E. & Öhman, J. (2016). Young people´s conversations about sustainability issues in social media. *Environmental Education Research*, 23(4), s. 465-485. doi.org/10.1080/13504622.2016.1149551

Angelo, E. & Sæther, M. (2014). *Barnet och musiken. En introduktion i musikpedagogik för förskollärare.* Malmö: Gleerups.

Arendt, H. (1998/2013). *Människans villkor. Vita activa.* (J. Retzlaff, övers.). Göteborg: Daidalos. (Originalarbete publicerat 1958).

Arendt, H. (2004). *Mellan det förflutna och framtiden.* (A. R. Persson, övers.). Göteborg: Daidalos.

Aulin-Gråhamn, L. (2004). Estetiska traditioner i skolan. I L. Aulin-Gråhamn, M. Persson & J. Thavenius (Red.), *Skolan och den radikala estetiken.* Lund: Studentlitteratur.

Aulin-Gråhamn, L., Persson, M. & Thavenius, J. (Red.). (2004). *Skolan och den radikala estetiken.* Lund: Studentlitteratur.

Azzara, C. D. (1999). An aural approach to improvisation. *Music Educators Journal*, 83(3), s. 21–25. doi:10.2307/3399555

Backman Bister, A. (2014). *Spelets regler: En studie av ensembleundervisning i klass.* (Doktorsavhandling), Stockholm: Stockholms universitet, Kungl. Musikhögskolan.

Bailey, D. (1992). *Improvisation: Its Nature and Practice in Music.* New York: Da Capo Press.

Barab, S. A., Thomas, M. K., Dodge, T., Squire, K. & Newell, M. (2004). Critical Design Ethnography: Designing for Change. *Anthropology and Education Quarterly,* 35 (2), s. 254–268.

Barrett, M. S. (2006). Inventing Songs, Inventing Worlds: The 'Genesis' of Creative Thought and Activity in Young Children's Lives. *International Journal of Early Years Education* 14 (3), s. 201–220.

Barrett, M. S. (Red.). (2014). *Collaborative Thought and Practice in Music.* London: Routledge.

Beegle, A. (2010). A Classroom-Based Study of Small-Group Planned Improvisation with Fifth-Grade Children. *Journal of Research in Music Education,* 58 (3), s. 219-239.

Bergman, Å. (2009). *Växa upp med musik. Ungdomars musikanvändande i skolan och på fritiden.* (Doktorsavhandling), Göteborg: Skrifter från musikvetenskap, Göteborgs universitet nr 93.

Bernhard, H. C. & Stringham, D. A. (2016). A national survey of music education majors' confidence in teaching improvisation. *International Journal of Music Education*, Vol. 34(4), s. 383–390. doi: 10.1177/0255761415619069

Biesta, G. (2006). *Bortom lärandet – Demokratisk utbildning för en mänsklig framtid.* (G. Sandin, övers.). Lund: Studentlitteratur.

Biesta, G. J. J. (2011). *God utbildning i mätningens tidevarv. Avancerade studier i pedagogik*. (K. Falk, övers.). Stockholm: Liber förlag. (Originalarbete publicerat 2010).

Biesta, G. J. J. (2013). *The beautiful risk of education*. London: Paradigm Publishers.

Biesta, G. (2017). *Undervisningens återkomst*. (L. Ahlström, övers.). Stockholm: Natur & Kultur.

Biesta, G. J. J. & Burbules, N. C. (2003). *Pragmatism and Educational Research*. Lanham: Rowman & Littlefield Publishers Inc.

Bjerstedt, S. (2017). En ny pedagogisk situation. Perspektiv på jazzmusikaliskt lärande i Orkesterjournalen 1980–2010. I *PULS: Musik- och dansetnologisk tidskrift,* (2), s. 45–67.

Booth, A., Papaioannou, D. & Sutton, A. (2012). *Systematic approaches to a successful literature review*. London: Sage.

Borgström Källén, C. (2014). *När musik gör skillnad – genus och genrepraktiker i samspel*. (Doktorsavhandling), Högskolan för scen och musik, Konstnärliga fakulteten, Göteborgs universitet.

Braun V. & Clarke V. (2006). Using thematic analyses in psychology. *Qualitative Research in Psychology* (3), s. 77–101.

Brophy, T. (2005). A longitudinal study of selected Characteristics of Children´s Melodic Improvisations, *Journal of Research in Music Education*, 53 (2), s. 120-133.

Bruner, J. (1996/2004). *Kulturens väv. Utbildning i kulturpsykologisk belysning*. (S. Andersson, övers.). Göteborg: Daidalos AB.

Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Andra upplagan. (B. Nilsson, övers.). Stockholm: Liber.

Brändström, S. (2006). Musikalitet och lärande. I E. Alerby & J. Elidottir (Red.), *Lärandets konst – betraktelser av estetiska dimensioner i lärandet,* s. 143–155. Lund: Studentlitteratur.

Burnard, P. (2000a). Examining experiential differences between improvisation and composition in children's music-making. *British Journal of Music Education,* 17(3), s. 227–245.

Burnard, P. (2000b). How Children Ascribe Meaning to Improvisation and Composition: Rethinking pedagogy in music education. *Music Education Research*, 2(1), s. 7–23.

Burnard, P. (2002). Investigating children's meaning-making and the emergence of musical interaction in group improvisation. *British Journal of Music Education,* 19(2), s. 157–172.

Burnard, P. (2015). Kreativ musikundervisning för barn i förskolan och grundskolan. I Y. Hofvander Trulson, & A. Houmann (Red.), *Musik och lärande i barnets värld.* (N-M. Lundsgård, övers.). Lund: Studentlitteratur.

Campbell, P. S. (2009). Learning to improvise music, improvising to learn music. I G. Solis & B. Nettl (Red.) *Musical Improvisation – Art, Education, and Society*. Urbana: University of Illinois Press.

Chandler, M. D. (2018). Improvisation in Elementary General Music: A Review of the Literature. *Update,* 37(1), s. 42–48, National Association for Music Education. doi: 10.1177/8755123318763002

Clarke, E. F. (2005/2011). *Ways of Listening: An Ecological Approach to the Perception of Musical Meaning.* Oxford: University Press.

Clarke, E. F. & Doffman, M. (Red.). (2017). *Distributed creativity – Collaboration and Improvisation in Contemporary Music*. Studies in musical performance and creative practice. Oxford: Oxford University Press.

Cresswell, J. (2013). *Qualitative inquiry & research design. Choosing among five approaches*. Tredje utgåvan. London: SAGE.

Coulson, A. N. & Burke, B. M. (2013). Creativity in the elementary music classroom: A study of students' perceptions. *International Journal of Music Education,* 31(4), s. 428–441.

Dewey, J. (1916/2005). *Democracy and Education: An introduction to the philosophy of education.* New York: Cosimo Inc.

Dewey, J. (1916/2009). *Demokrati och utbildning.* (N. Sjödén, övers.). Göteborg: Daidalos.

Dewey, J. (1929/1958). *Experience and Nature*. New York: Dover.

Dewey, J. (1929). The sources of a science education. I J. A. Boydston (Red.), *The Later Works (1925–1953),* Carbondale: Southern Illinois University Press, 5, s. 1-40.

Dewey, J. (1934/2005). *Art as Experience*. New York: Perigree Boooks.

Dewey, J. (1938a). *Experience and Education.* The kappa Delta Pi Lecture Series. New York: Free Press.

Dewey, J. (1938b). Logic - The Theory of Inquiry. I J. A. Boydstone (red.), *The Later Works (1925-1953),* Volym 12, Carbondale: Southern University Press.

Dewey, J. & Bentley, A. F. (1949/1975). *Knowing and the known.* Westport Connecticut: Greenwood Press. Publishers.

Di Palma, D., Rosa, R. & Ascione, A. (2019). Experimental pedagogy: New technologies. *Journal of Human Sport and Exercise*, 14(2), s.149–158. doi.org/10.14198/jhse.2019.14.Proc2.01

Duit, R., Gropengießer, H., Kattman, U., Komorek, M. & Parchmann, I. (2012). The Model of Educational Reconstruction – a framework for improving teaching and learning science. I D. Jorde & J. Dillon (Red.)

Science Education Research and Practice in Europe. Retrospective and ProspectivePublisher: Sense Publishers doi: 10.13140/2.1.2848.6720

Elliott, D. & Silverman, M. (2015). *Music Matters – A philosophy of music education.* (Andra utgåvan). New York: Oxford University Press.

English, A. R. (2013). *Discontinuity in learning. Dewey, Herbart and Education as Transformation.* Cambridge: Cambridge University Press.

English, A. R. (2016). John Dewey and the Role of the Teacher in a Globalized World: Imagination, empathy, and 'third voice'. *Educational Philosophy and Theory,* 48(10), s. 1046-1064, doi: 10.1080/00131857.2016.1202806

Englund, T. (2011). The linguistic turn within curriculum theory. *Pedagogy, Culture & Society,* 19(2), s. 193–206. doi:10.1080/14681366.2011.582256

Ericsson, C. &, Lindgren, M. (2010). *Musikklassrummet i Blickfånget. Vardagskultur, identitet, styrning och kunskapsbildning.* Forskningsrapport 2010:1, Halmstad: Högskolan i Halmstad. Hämtad 2017-12-27, från https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:375589/FULLTEXT01.pdf

Eriksson Barajas, K., Forsberg, C. & Wengström, Y. (2013). *Systematiska litteraturstudier i utbildningsvetenskap. Vägledning vid examensarbeten och vetenskapliga artiklar.* Stockholm: Natur och Kultur.

Espeland, Å., Kvile, S. & Holdhus, K. (2019). Teacher agency and teacher improvisation: A study of experienced teachers and student teachers in music classrooms. *Research Studies in Music Education* s. 1–18. doi:10.1177/1321103X19861003

European Parliament. (2006). *Recommendation of the European parliament and of the council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning* (2006/962/EC). Hämtad 2019-02-15, från https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=CS

Europeiska unionen. (2018). Rådets rekommendation av den 22 maj 2018 om nyckelkompetenser för livslångt lärande. Hämtad 2019-06-25, från https://eur-lex.europa.eu/legal-content/SV/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=EN

Ferm, C. (2004). *Öppenhet och medvetenhet. En fenomenologisk studie av musikdidaktisk interaktion.* (Doktorsavhandling), Musikhögskolan i Piteå, Luleå Tekniska universitet.

Ferm Almqvist, C., Vinge, J., Väkevä, L. & Zandén, O. (2016). Assessment as Learning in Music Education: The Risk of "Criteria Compliance" Replacing "Learning" In the Scandinavian Countries. *Research Studies in Music Education* 39 (1), s. 3–18.

Garrison, J. (1995). Deweyan Pragmatism and the Epistemology of Contemporary Social Constructivism. *American Educational Research Journal* 32 (4), s. 716-740.

Garrison, J. (2001). An Introduction to Dewey's Theory of Functional "Trans-action": An Alternative Paradigm for Activity Theory. *Mind Culture and Activity* 8 (4), s. 275–296.

Georgii-Hemming, E. (2005). *Berättelsen under deras fötter. Fem musiklärares livshistorier*. (Doktorsavhandling), Örebro Studies in Music Education 1. Örebro universitet.

Georgii-Hemming, E. & Westvall, M. (2010). Music Education a Personal Matter? Examining the Current Discourses of Music Education in Sweden. I *British Journal of Music Education* 27 (1), s. 21–33.

Goehr, L. (1992). *The imaginary museum of musical works. An essay in the philosophy of music.* Oxford: Oxford university press.

Green, L. (2002). *How Popular Musicians Learn: A Way Ahead for Music Education.* London: Ashgate.

Green, L. (2008). *Music, Informal Learning and the School: A New Classroom Pedagogy*. London: Ashgate.

Gruenhagen, L. M. & Whitcomb, R. (2014). Improvisational practices in Elementary General Music Classrooms. *Journal of Research in Music Education,* 6, s. 379 – 395.

Guilbault, D. M. (2009). The effects of harmonic accompaniment on the tonal improvisations of students in first through sixth grade. *Journal of Research in Music Education,* 57(2), s. 81–91.

Gullberg, A-K. (2002). *Skolvägen eller garagevägen. Studier av musikalisk socialisation.* (Doktorsavhandling), Musikhögskolan i Piteå, Luleå tekniska universitet.

Gundem, B. B. (2011). *Europeisk didaktikk; tenkning og viten.* Oslo: Universitetsforlaget.

Haglund, B. (2003). Stimulated Recall – Några anteckningar om en metod att generera data. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 8(3), s. 145–157.

Hanken, I. M. & Johansen, G. (2013). *Musikkundervisningens didaktikk*. Oslo: Cappelen Damm AS.

Hargreaves, D. J., Hargreaves, J. J. & North, A. C. (2011). Imagination and creativity in music listening. I D. Hargreaves, D. Miell & R. MacDonald (Red.), *Musical imaginations. Multidisciplinary perspectives on creativity, performance, and perception*, s. 156–172.
Oxford: Oxford University Press.

Hargreaves, D., Miell, D. & MacDonald, R. (Red.). (2011). *Musical imaginations. Multidisciplinary perspectives on creativity, performance, and perception.* Oxford: Oxford University Press.

Hasslöf, H. (2015). *The Educational Challenge in 'Education for Sustainable Development'; Qualification, social change and the political.* (Doktorsavhandling), Malmö University. Malmö: Holmbergs.

Heble, A. & M. Laver (Red.). (2016). *Improvisation and Music Education Beyond the classroom,* London: Routledge Studies in Music Education 3.

Herr, K. & Anderson, G. L. (2015). *The Action Research Dissertation. A guide for students and faculty*. Thousand Oaks, CA: SAGE.

Hickey, M (2009) Can improvisation be 'taught'? A call for free improvisation in our schools. *International Journal of Music Education*, 27(4), s. 285–299.

Hickey, M. (2015). Learning from the experts: A study of free-improvisation pedagogues in university settings. *Journal of Research in Music Education* 62(4), s. 425–445. DOI: 1 0. 1 1 77/00224294 1 45563 1 9. Hämtad 2019-07-09, från https://www.jstor.org/stable/43900268

Hickey, M. & Webster, P. (2001). Creative Thinking in Music. *Music Education Research* 88 (1), s. 19-23.

Higgins, L. & Mantie, R. (2013). Improvisation as ability, culture, and experience. *Music Educators Journal,* 100(2), s. 38–44.

Hofvander Trulson, Y. & Houmann, A. (Red.). (2015). *Musik och lärande i barnets värld.* Lund: Studentlitteratur.

Holdhus, K. (2019). Pedagogical improvisation: Musical improvisation's little sister? I G. G. Johansen, K. Holdhus, C. Larsson & U. MacGlone (Red.), *Expanding the space for improvisation pedagogy in music – a transdisciplinary approach,* s. 195–210. London: Routledge.

Holgersen, S.-E. & Lyhne, J. (2008). Musikalitet og læring. I *Kognition og Pædagogik,* 18(70), s. 78–81.

Holgersson, P.-H. (2011). *Musikalisk kunskapsutveckling i högre musikutbildning-– en kulturpsykologisk studie av musikerstudenters förhållningssätt i enskild instrumentalundervisning*. (Doktorsavhandling), Kungl. Musikhögskolan i Stockholm: KMH-förlaget.

Hopmann, S. (2007). Restrained Teaching: the common core of Didaktik. *European Educational Research Journal,* (6)2; s. 109–124. doi: 10.2304/eerj.2007.6.2.109

Hudson, B. & Meyer, M. A. (Red.). (2011). *Beyond fragmentation: Didactics, learning and teaching in Europe.* Opladen Germany & Farmington Hills: Barbara Budrich Publishers.

Hudson, B. (2011). Didactical design for technology enhanced learning. I B. Hudson & M. A. Meyer (Red.), *Beyond fragmentation: Didactics, learning and teaching in Europe*, s. 221–238. Opladen Germany & Farmington Hills: Barbara Budrich Publishers.

Hultberg, C. K. (2012). *Spelande lärande.* Opublicerat manus.

Iversen, O. S. & Dindler, C. (2014). Sustaining participatory design initiatives. I *CoDesign - International Journal of CoCreation in Design and the Arts,* 10 (3–4), s. 153–170. doi: 10.1080/15710882.2014.963124

Improvisera. (2019). *Svenska Akademiens Ordbok*. Hämtad 2019-03-17, från https://svenska.se/saob/?id=I_0225-0094.r4AG&pz=7

Improvisation. (2019). *Nationalencyklopedin.* Hämtad 2019-10-17, från https://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/lång/improvisation

Jackson, P. W. (2009). John Dewey. I J. R. Shook & J. Margolis (Red.), *A Companion to Pragmatism*. Chichester, UK: Wiley-Blackwell.

Jackson, P. W. (1998). *John Dewey and the Lessons of Art.* New Haven and London: Yale University Press.

Joas, H. (1996/2005). *The Creativity of Action.* Cambridge: Polity Press.

Johansson, K. (2008). *Organ improvisation - activity, action and rhetorical practice.* (Doktorsavhandling), Malmö Academy of Music, Lund University.

Johansen, G. G. (2013). *Å øve på improvisasjon – Ein kvalitativ studie av øvepraksisar hos jazzstudentar, med fokus på utvikling av improvisasjonskompetanse.* (Doktorsavhandling), Oslo: Norges musikkhøgskole, NMH-publikasjonar 2013:8.

Johansen, G. G. (2016). To practice improvisation. A qualitative study of practice activity among jazz students, with a particular focus on the development of improvisation competence. *Arts and Humanities as Higher Education,* Special issue August 2016.

Johansen, G. G. (2019). Seven steps to heaven? An epistemological exploration of learning in jazz improvisation, from the perspective of expansive learning and horizontal development. I G. G. Johansen, K. Holdhus, C. Larsson & U. MacGlone. (Red.), *Expanding the space for improvisation pedagogy in music – a transdisciplinary approach,* s. 245–272. London: Routledge.

Johansen, G. G., Holdhus, K., Larsson, C. & MacGlone, U. (Red.). (2019). *Expanding the space for improvisation pedagogy in music – a transdisciplinary approach*. London: Routledge.

Johnson, M. (2007). *The Meaning of the Body – Aesthetics of human understanding.* Chicago & London: The University of Chicago Press.

Johnston, J. S. (2002). John Dewey and the role of scientific method in aesthetic experience. *Studies in Philosophy and Education* 21, s. 1-14.

Johnstone, K. (1981/2007). *Impro – improvisation and the theatre*. London: Methuen Drama.

Kallio, A. A. (2015). *Navigating (un)popular music in the classroom: Censure and censorship in an inclusive, democratic music education.* (Doktorsavhandling), Studio Musica 65, Helsingfors: Sibelius Academy of the University of the Arts.

Kalmanovitch, T. (2016). Teaching the "Compleat Musician": Contemporary Improvisation at New England Conservatory. I A. Heble & M. Laver (Red.), *Improvisation and Music Education Beyond the classroom*, s. 164-175. London: Routledge studies in music education 3.

Kanellopoulos, P. (2007a). Children's early reflections in improvised music-making as the wellspring of musico-philosophical thinking. *Philosophy of Music Education Review,* 15(2), s. 119–141.

Kanellopoulos, P. (2007b). Musical improvisation as action: An Arendtian perspective. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 6(3), s. 97–127. http://act.maydaygroup.org/articles/Kanellopoulos6_3.pdf

Kanellopoulos, P. (2011). Freedom and responsibility: The Aesthetics of free musical improvisation and its educational implications – a view from Bakhtin. I *Philosohy of Music Education Review* 19 (2), s 113–135.

Kemmis, S. & McTaggart, R. (2005). Participatory action research: Communicative action and the public sphere. I N. Denzin & Y. Lincoln (red.), *The SAGE handbook of qualitative research* (3: e utgåvan, s. 559–604. Thousand Oaks, CA: SAGE.

Klaar, S. & Öhman, J. (2012). Action with Friction: A Transactional Approach to Toddlers' Physical Meaning Making of Natural Phenomena and Processes in Preschool. *European Early Childhood Education Research Journal* 20 (3), s. 439–454.

Klafki, W. (1995). Didactic analysis as the core of preparation of instruction (Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung). *Journal of Curriculum Studies* (27)1, s. 13–30.

Klafki, W. (2000). The Significance of Classical Theory of Bildung for a Contemporary Concept of Allgemeinbildung. I I. Westbury, S. Hopmann & K. Riquarts (Red.) *Teaching as Reflective Practice: the German Didaktik tradition*, s. 85-109. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.

Kohfeld J. M., Coppola, W. J., Mena, C., Shakerifard, S. & Campbell, P. S. (2019). Teaching and learning improvisation: Culture-specific cases of a cross-cultural musical act. I G. G. Johansen, K. Holdhus, C. Larsson & U. MacGlone (Red.), *Expanding the space for improvisation pedagogy in music – a transdisciplinary approach* (s. 17–32). London: Routledge.

Kokkidou, M. (2013). Critical thinking and school music education: Literature review, research findings, and perspectives. *Journal for learning through the arts* (9)1. 10.21977/D9912644. Hämtad 2019-10-15, från http://escholarship.org/uc/item/4dt433j3

Koutsoupidou, T. (2005). Improvisation in the English primary music classroom: teachers' perceptions and practices. *Music Education Research,* 7 (3), s. 363–381.

Koutsoupidou, T. & Hargreaves, D. (2009). An experimental study of the effects of improvisation on the development of children's creative thinking in music. *Psychology of Music,* Society for Education, Music and Psychology Research, 37(3), s. 251–278. doi:10.1177/0305735608097246

Kratus, J. (1995). A developmental approach for teaching music improvisation. *International Journal of Music Education.* International Society for Music Education, 26(1), s. 27–38.

Kvale, S. & Brinkman, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun.* (S-E. Torhell, övers.). Lund: Studentlitteratur.

Kvarnhall, V. (2015). *Pojkars music, reproduktionens tystnad. En explanatorisk studie av pojkars reproducerande förhållningssätt till populärmusik och populärmusicerande*. (Doktorsavhandling), Örebro Studies in Musicology 2. Musikhögskolan, Örebro universitet.

Ladano, K. (2016). Free Improvisation and Performance Anxiety in Musicians. I A. Heble & M. Laver (Red.), I *Improvisation and Music Education Beyond the classroom, s.* 46–59. London: Routledge studies in music education 3.

Lagergren, A. (2012). *Barns musikkomponerande i tradition och förändring*. (Doktorsavhandling), Art Monitor doktorsavhandlingar och licentiatuppsatser nr 34, Göteborg: Högskolan för scen och musik – HSM, Konstnärliga fakulteten, Göteborgs universitet.

Larsson, C. (2019). A Deweyan take on improvisation as *an* experience – an example from a Swedish Year 4 music class. I G. G. Johansen, K, Holdhus, C. Larsson och U. MacGlone, (Red.). (2019). *Expanding the*

space for improvisation pedagogy in music – a transdisciplinary approach, s. 66–81. London: Routledge.

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

Larsson, C. & Georgii-Hemming, E. (under utgivning). Improvisation i musikundervisningen – Tre lärares didaktiska förhållningssätt. *Nordisk musikkpedagogisk forskning.*

Larsson, C. & Öhman, J. (2018). Music improvisation as an aesthetic event - towards a transactional approach to meaning-making. *European Journal of Philosophy in Arts Education* 01(3), s. 85–142.

Leddy, Tom (2016). Dewey's Aesthetics. I *Stanford Encyclopedia of Philosophy,* The Metaphysics Research Lab, Center for the Study of Language and Information (CSLI), Stanford University. Hämtad 2017-02-28, från https://plato.stanford.edu/entries/dewey-aesthetics/

Lewis, G. E. (2014). Collaborative Improvisation as Critical Pedagogy. *Journal of Contemporary African Art,* 34, s. 40–47.

Lewis, G. E. & Piekut, B. (2016). Introduction: On Critical Improvisation Studies. I B. Piekut & G. E. Lewis (Red.), *The Oxford Handbook of Critical Improvisation Studies,* Volume 2.

Lidar, M., Lundquist, E. & Östman, L. (2006). Teaching and learning in the science classroom. *Science Education*, 90(1), s. 148–163.

Liedman, S-E. (2011). *Hets! En bok om skolan.* Stockholm: Albert Bonniers förlag.

Liljedahl, J. (2014). Musik i läroplanen och läroplanen i musik. I Ø. Varkøy & J. Söderman (Red.), *Musik för alla. Filosofiska och didaktiska perspektiv på musik, bildning och samhälle.* Lund: Studentlitteratur.

Lilliestam, L. (2009). *Musikliv. Vad människor gör med musik – och musik med människor*. Göteborg: Bo Ejeby förlag.

Lindgren, M., Frisk, A., Henningsson, I.& Öberg, J. (Red.) (2011). *Musik och kunskaps-bildning – en festskrift till Bengt Olsson.* Art Monitor, konstnärliga fakulteten, Göteborgs universitet

Lundahl, C., Hultén, M & Tveit, S. (2016). *Betygssystem i internationell belysning.* Stockholm: Skolverket.

Lundahl, C., Hultén, M., Klapp, A., & Mickwitz, L. (2015). *Betygens geografi – forskning om betyg och summativa bedömningar i Sverige och internationellt.* Delrapport från SKOLFORSK-projektet. Stockholm: Vetenskapsrådet.

Lundegård, I. & Hamza, K. (2014). Putting the Cart Before the Horse: The Creation of Essences out of Processes. *Science Education,* 98 (1), s. 127–142.

Lundegård, I. & Wickman, P-O. (2012). It takes two to tango: studying how students constitute political subjects in discourses on sustainable development. *Environmental Education Research,* 18 (2), s. 153–169, doi: 10.1080/13504622.2011.590895

Lundström, U. (2019). Vi måste återerövra läraryrkets själ. *Skola och Samhälle*. Hämtad 2019-10-25, från https://www.skolaochsamhalle.se/flode/skolpolitik/ulf-lundstrom-vi-maste-atererovra-lararyrkets-sjal/?utm_source=feedburner&utm_medium=email&utm_campaign=Feed%3A+SkolaOchSamhalle+%28Skola+och+Samhälle%29

MacDonald, Wilson & Miell. (2012). Improvisation as a creative process within contemporary music. I D. Hargreaves, D. Miell & R. MacDonald (Red.), *Musical imaginations – Multidisciplinary perspectives on creativity, performance, and perception*, s. 242–256. Oxford: Oxford University Press.

MacDonald, R. (2014). We Are All Musical: Investigating Improvisation as Collaborative Creativity. I M. S. Barrett (Red.), *Collaborative Thought and Practice in Music.* London: Routledge.

MacGlone, U. (2019). Young children's talk about improvising: how conceptual tools and workshop roles are formed through musical improvisation workshops. I G. G. Johansen, K. Holdhus, C. Larsson & U.

MacGlone, (Red.), *Expanding the space for improvisation pedagogy in music – a transdisciplinary approach,* s. 115–132. London: Routledge.

MacGlone, U. M. & MacDonald, R. A. R. (2017). Learning to improvise, improvising to learn – a qualitative study of learning processes in improvising musicians. I E. F. Clarke & M. Doffman (Red.), *Distributed creativity –Collaboration and Improvisation in Contemporary Music. Studies in musical performance and creative practice.* Oxford: Oxford University Press.

McKenney, S. & Reeves, T. C. (2019). *Conducting Educational Design Research*. London: Routledge.

Magnusson, P. (2016). Krävs ett paradigmskifte för hela ämnet. *Skolvärlden*. Hämtad 2019-03-07, från https://skolvarlden.se/artiklar/kravs-ett-paradigmskifte-hela-amnet

Maivorsdotter, N. (2012). *Idrottsutövandets estetik*. (Doktorsavhandling), Örebro Studies in Sport Sciencies 15. Örebro universitet.

Maivorsdotter, N. & Quennerstedt, M. (2012). The Act of Running: A Practical Epistemology Analysis of Aesthetic Experience in Sport. *Qualitative Research in Sport, Exercise* and Health 4 (3), s. 362–381.

Mead, G. H. (1934/1976). *Medvetandet, jaget och samhället från socialbehavioristisk ståndpunkt*. Morris, C. W (Red.). (P. Arvidsson, övers.). Kalmar: Argos förlag.

Molander, B. (1996). *Kunskap i handling.* Göteborg: Daidalos.

Monk, A. (2013). Symbolic Interactionism in music education: Eight strategies for collaborative improvisation. *Music Educators Journal*, 99(3), s. 76–81.

Määttänen, P. (2010). Shusterman on Somatic Experience. *Action, Criticism & Theory for Music Education,* 9 (1), s. 56–66.

Nachmanovitch, S. (1990/2010). *Spela fritt. Improvisation i liv och konst*. Göteborg: Bo Ejeby förlag.

Nagengast, B., Brisson, B. M., Hulleman, C. S., Gaspard, H., Häfner, I. & Trautwein, U. (2018). Learning more from educational intervention studies: Estimating complier average causal effects in a relevance intervention. *The Journal of Experimental Education,* 86 (1), s. 105–123. doi.org/10.1080/00220973.2017.1289359

Nettl, B. (2009). Förord i G. Solis & B. Nettl (Red.), *Musical Improvisation. Art, Education, and Society*. Urbana och Chicago: University of Illinois.

Nielsen, F. V. (1997). Den musikpædagogiske forsknings territorium: Hovedbegreber og distinktioner i genstandsfeltet. *Nordisk musikkpedagogisk forskning. Årbok 1997,* s. 155–177. Oslo: Norges Musikkhøgskole.

Nielsen, F. V. (1998/2010). *Almen musikdidaktik*. Köpenhamn: Akademisk førlag.

Nussbaum, (2013). *Främja förmågor. En modell för mänsklig utveckling*. (Creating capabilities). (E. André, övers.). Stockholm: Karneval förlag.

OECD. (2005). *The definition and selection of key competencies. Executive Summary* https://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf

OECD. (2018). *Social and emotional skills for student success and well-being: conceptual framework for the OECD study on social and emotional skills.* OECD Education Working Paper No. 173, hämtad 2019-02-15, från http://www.oecd.org/education/ceri/OECD-Study-on-Social-and-Emotional-Skills.pdf

Oliveros, P. (2005). *Deep listening – a composer's sound practice*. New York: iUniverse, Inc.

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & Evaluation methods*. Tredje utgåvan. London: SAGE.

Pawson, R., Greenhalgh, T., Harvey G. & Walshe K. (2005). Realist review – a new method of systematic review designed for complex policy interventions. *Health Services Research and Policy,* 10(1), s. 21–34.

Persson, M. (2019). *Inte bara musik. Om elevers positionerande i grundskolans musikklassrum.* (Doktorsavhandling), Kungl. Musikhögskolan, Lunds universitet.

Prévost, Edwin. (1995). *No Sound is Innocent: AMM and The Practice of Self-Invention Meta-Musical Narrative Essays.* Essex: Copula.

Quennerstedt, M., Öhman, J. & Öhman, M. (2011). Investigating learning in physical education – a transactional approach. *Sport, Education & Society*, 16(2), s. 159-177.

Quennerstedt, A., Harcourt, D., & Sargeant, J. (2014). Forskningsetik i forskning som involverar barn - Etik som riskhantering och etik som forskningspraktik. *Nordic Studies in Education* (2), s. 77–93.

Rabinowitch, T. C., Cross, I., & Burnard, P. (2013). Long-term Musical Group Interaction Has a Positive Influence on Empathy in Children. *Psychology of Music* 41 (4), s. 484–498. doi.org/10.1177/0305735612440609

Rasmusson, I. (2017). *Rytmikens och solfègens ursprung - Emile Jaques-Dalcroze och hans samtid.* (Självständigt arbete, masteruppsats i musikpedagogik). Stockholm: Kungl. Musikhögskolan.

Rebne, R. & Sætre, J. H. (2019). Improvisation in primary school settings: Discovering the play of music making. I G. G. Johansen, K. Holdhus, C. Larsson & U. MacGlone, (Red.), *Expanding the space for improvisation pedagogy in music – a transdisciplinary approach,* London: Routledge, s. 133–146.

Rogoff, B. (1995). Observing sociocultural activity on three planes: Participatory appropriation, guided participation and apprenticeship. I J. V. Wertsch, P. del Rio & A. Alvarez (Red.), *Sociocultural studies of mind,* Cambridge: Cambridge University Press, s. 139-164. doi: 10.1017./CBO9781139174299.008

Rostvall, A-L. (2000). Musikupplevelser, musikaliskt uttryck och motivation att lära sig. I T. West (Red.), *Musikundervisning igår, idag och imorgon,* PPU6/2000. Stockholm: KMH-förlaget.

Rozman, J. C. (2009) Musical creativity in Slovenian elementary schools. *Educational Research,* 51(1), s. 61–76.

Rudsberg, K., Öhman, J. & Östman, L. (2013). Analyzing Students' Learning in Classroom Discussions about Socioscientific Issues. *Science Education*, 97, s. 594–620. doi 10.1002/sce.21065

Russel, D. (1998). Cultivating the imagination i music education: John Dewey's theory of imagination and its relation to the Chicago laboratory school. *Educational Theory,* 48(2), s. 193–210.

Rönnerman, K. (Red.). (2004). *Aktionsforskning i praktiken – erfarenheter och reflektioner*. Lund: Studentlitteratur.

Saladin, M. (2009) Points of resistance and criticism in free improvisation: remarks on a musical practice and some economic transformations. *Noise and Capitalism* (s. 133–149). Hämtad 2019-10-18, från http://www.arteleku.net/audiolab/noise_capitalism.pdf

Sarrazin, N. (2016). *Music and the Child*. https://milnepublishing.geneseo.edu/music-and-the-child/

Sawyer, R. K. (1997). *Pretend play as improvisation: Conversation in the preschool class-room*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Sawyer, R. K. (2003). *Group creativity. Music, Theater, Collaboration.* Mahwah, NJ, Lawrence Earlbaum Associates, Inc., Publishers.

Sawyer, R. K. (2007). Improvisation and Teaching. *Critical Studies in Improvisation* 3 (2). ISSN 1712-0624. Hämtad 2015–09–24, från www.criticalimprov.com/article/view/380/626

Sawyer, R. K. (Red.). (2011). *Structure and Improvisation in Creative Teaching*. New York: Cambridge University Press.

Shook, J. R. & Margolis, J. (Red.). (2009). *A companion to pragmatism*. Chichester, UK: Wiley- Blackwell.

Schulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 5(1), s. 1-22.

Shusterman, R. (2009). Aesthetics. I J. R. Shook & J. Margolis (Red.), *A companion to pragmatism*. Chichester, UK: Wiley-Blackwell.

Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner – toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey-Bass, cop.

Siljamäki, E. & Kanellopoulos, P. (2019). Mapping visions of improvisation pedagogy in music education research. *Research Studies in Music Education, s.* 1–27. doi: 10.1177/1321103X19843003

SFS 1998:204. Personuppgiftslagen. Stockholm: Justitiedepartementet. Hämtad 2019-10-21, från https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk- forfattningssamling/personuppgiftslag-1998204_sfs-1998-204

SFS 2003:460. Etikprövningslag. Utbildningsdepartementet. Hämtad 2019-10–21, från https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk- forfattningssamling/lag-2003460-om-etikprovning-av-forskning-som_sfs-2003-460

Skolinspektionen. (2019). *Musikundervisning i grundskolan årskurs 7–9. Tematisk kvalitetsgranskning 2019*. Hämtad 2019–03–14, från https://skolinspektionen.se/musik?fbclid=IwAR36aK8_8D_ROpkT3KsLOuASWJrcgNyhDF523IdqjLnNUx3AlG70oDEfJTE

Skolverket. (1992). *Den nationella utvärderingen av grundskolan 1992*. Musik. Huvudrapport, Skolverkets rapport nr 23. Stockholm: Liber distribution.

Skolverket. (2005). *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003*. NU03. Ämnesrapport 253 Musik. Stockholm: Fritzes.

Skolverket. (2011a). Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011. Stockholm: Fritzes.

Skolverket. (2011b). *Kommentarmaterial till kursplanen i musik*. Stockholm: Fritzes.

Skolverket. (2015). *Musik i grundskolan. En nationell ämnesutvärdering av årskurs 6 och 9*. Rapport 424. Stockholm: Fritzes.

Skolöverstyrelsen. (1980). *Läroplan för grundskolan. Allmän del.* Stockholm: Skolöverstyrelsen och Liber Utbildningsförlaget.

Small, C. (1998). *Musicking. The Meanings of Performing and Listening.* Middletown, Connecticut: Wesleyan University Press.

Small, C. (2010). Afterword. I R. Wright (Red.), *Sociology and Music Education*, Society for Education, Music and Psychology Research. Farnham: Ashgate, s. 283–290.

Solis, G. & Nettl, B. (Red.). (2009). *Musical Improvisation – Art, Education, and Society.* Urbana: University of Illinois Press.

Stensæth, K. (2017). *Responsiveness in Music Therapy Improvisation. A perspective inspired by Bakhtin.* Dallas: Barcelona Publishers.

Steinsholt, K. & Sommerro, H. (Red.). (2006). Improvisasjon – det å være til stede når noe skjer. I K. Steinsholt & H. Sommerro (Red.). *Improvisasjon. Kunsten å sette seg selv på spill.* Oslo: N. W Dann & Søn AS.

Steinsholt, K. & Sommerro, H. (Red.). (2006). *Improvisasjon. Kunsten å sette seg selv på spill.* Oslo: N. W Dann & Søn AS.

Strandberg, T. (2007). *Varde ljud! Om skapande i skolans musikundervisning efter 1945.* (Doktorsavhandling), Umeå: Umeå universitet.

Stålhammar, B. (1995). *Samspel: grundskola – musikskola i samverkan. En studie av den pedagogiska och musikaliska interaktionen i en klassrumssituation.* (Doktorsavhandling), Göteborgs universitet: Musikvetenskapliga avdelningen, Musikhögskolan.

Swanwick, K. (1994). *Musical knowledge: Intuition, analysis and music education.* London/New York: Routledge.

Swanwick, K. (1999). *Teaching music musically.* London, UK: Routledge.

Swanwick, K. & Tillman, J. (1986). The sequence of musical development: a study of children's compositions. *British Journal of Music Education*, 3(3), s. 305-339.

Sætre, J. H. (2011). Teaching and learning music composition in primary school settings. *Music Education Research,* 13(1), s. 29–50.

Sætre, J. H. (2014a). *Preparing generalist student teachers to teach music-A mixed-methods study of teacher educators and educational content in generalist teacher education music courses*. (Doktorsavhandling), Oslo: Norwegian Academy of Music, NMH-publications 2014:11.

Sætre, J. H. (2014b). Att skapa musik – improvisera och komponera. I Ø. Varkøy & J. Söderman (Red.), *Musik för alla. Filosofiska och didaktiska perspektiv på musik, bildning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur, s.147–160.

Thavenius, J. (2004). Den radikala estetiken. I L. Aulin-Gråhamn, Persson, M. & J. Thavenius (Red), *Skolan och den radikala estetiken.* Lund: Studentlitteratur, s. 97–124.

Thorgersen, K. (2018). Estetik tack! Estetisk kommunikation och konsten att lära. I U. von Schantz, K. Thorgersen & A. Lidén (Red.), *De estetiska ämnenas didaktik – Utmaningar, processer och protester,* Stockholm: Stockholm University Press, s. 3–23.

Tolley, E. & Bentley, M. (1996). Training issues for the use of participatory research methods in health care. I. K. De Koning & M. Martin (Red.), *Participatory research in health: Issues and experience*, London: Zed Books, s. 50–61.

Tryggvason, A. (2018). *Om det politiska i samhällskunskap. Agonism, populism och didaktik*. (Doktorsavhandling). Örebro Studies in Education 58, Örebro Studies in Educational Sciences with an Emphasis on Didactics 17. Örebro: Örebro universitet.

Van Manen, M. (2015). *Pedagogical Tact – Knowing What to Do When You Don't Know What to Do*. London/New York: Routledge.

Varkøy, Ø. (2014). Musikalisk erfarenhet som existentiell erfarenhet. I Ø. Varkøy & J. Söderman (Red.), *Musik för alla. Filosofiska och didaktiska perspektiv på musik, bildning och samhälle.* Lund: Studentlitteratur, s. 45–56.

Varkøy, Ø. & Söderman, J. (Red.). (2014*). Musik för alla. Filosofiska och didaktiska perspektiv på musik, bildning och samhälle.* Lund: Studentlitteratur.

Verducci, S. (2015). Opening minds through improvisation. *Philosophy of Education*, s. 497–505. Hämtad 2019–10–15, från https://pdfs.semanticscholar.org/c2ac/dbe6749832b839e974ffdce9500b2474b5a3.pdf

Vetenskapsrådet. (2017). *God forskningssed*. Stockholm: Vetenskapsrådet. Hämtad 2019–03–26, från https://www.vr.se/analys-och-upp-drag/vi-analyserar-och-utvarderar/alla-publikationer/publikationer/2017-08-29-god-forskningssed.html.

Von Wright, M. (2000). *Vad eller vem? En pedagogisk rekonstruktion av G H Meads teori om människans intersubjektivitet*. Göteborg: Daidalos.

Wahlström, N. (2009). *Mellan leverans och utbildning – om lärande i en mål- och resultatstyrd skola.* Göteborg: Daidalos.

Wall, M. P. (2018). Improvising to learn. *Research Studies in Music Education,* 40(1), s. 117-135. doi: 10.1177/1321103X17745180

Wallerstedt, C., Lagerlöf, P. & Pramling, N. (2014). *Lärande i musik – Barn och lärare i tongivande samspel.* Malmö: Gleerups.

Wassrin, M. (2016). *Towards Musicking in a Public Sphere. 1-3-year olds and music pedagogues negotiating a music didactic identity in a Swedish preschool.* (Doktorsavhandling), Stockholm: Stockholms Universitet.

West, T. (Red.). (2000). *Musikundervisning igår, idag och imorgon,* PPU6/2000. Stockholm: KMH-förlaget.

Westerlund, H. (2002). *Bridging Experiences*. (Doktorsavhandling), Studio Musica16, Helsingfors: Sibelius Academy.

Westerlund, H. (2003). Reconsidering Aesthetic Experience in Praxial Music Education. *Philosophy of Music Education Review*, 11(1), s. 45–62.
doi: 10.2979/PME.2003.11.1.45

Whitcomb, R. (2010). Rhythmic characteristics of improvisational drumming among preschool children. *Research & Issues in Music Education,* 8(1), s. 1–14.

Wickman, P-O. & Östman, L. (2002). Learning as Discourse Change: A Sociocultural Mechanism. *Science Education,* 86 (5), s. 601 – 623.

Wickman, P-O. (2012). Using pragmatism to develop didactics in Sweden. *Zerziehungswiss,* (15), s. 483–501, doi: 10.1007/s11618-012-0287-7

Wilén, S. (2017). *Singing in Action – An inquiry into the creative working processes and practices of classical and contemporary vocal improvisation.* (Doktorsavhandling), Faculty of performing arts, Malmö academy of music, Lunds universitet.

Wilson, G. & MacDonald, R. (2019). A life of its own: Teaching group improvisation through responsive choices. I G.G.Johansen, K. Holdhus, C. Larsson & U. MacGlone (Red.), *Expanding the space for improvisation in music pedagogy – a transdisciplinary approach*, s. 211-228. London: Routledge.

Winner, E., Goldstein, T. R. & Vincent-Lancrin, S. (2013*). Art for Art's Sake? The Impact of Arts Education, Educational Research and Innovation,* OECD Publishing.
http://dx.doi.org/10.1787/9789264180789-en

World Medical Association. (1964/2013). Declaration of Helsinki Ethical Principles for Medical Research Involving Human Subjects. Hämtad 2019–08–12, från https://www.wma.net/wp-content/uploads/2016/11/DoH-Oct2013-JAMA.pdf

Wright, R. (Red.), (2010). *Sociology and Music Education*. Society for Education, Music and Psychology Research. Farnham: Ashgate.

Wright, R. & Kanellopoulos, P. (2010). Informal music learning, improvisation and teacher education. *British Journal of Music Education*, 27 (1), s. 71–87.

Zandén, O. (2010). *Samtal om samspel. Kvalitetsuppfattningar i musiklärares dialoger om ensemblespel på gymnasiet.* (Doktorsavhandling), Art Monitor avhandling nr 18. Göteborg: Göteborgs universitet.

Zandén, O. (2011) Fyra förrädiska förgivettaganden. I M. Lindgren, A. Frisk, I. Henningsson & J. Öberg (Red.), *Musik och kunskapsbildning - en festskrift till Bengt Olsson*. Göteborgs universitet Art Monitor.

Zandén, O. & Ferm Thorgersen, C. (2015). Teaching for Learning or Teaching for documentation? Music teachers' perspectives on a Swedish curriculum reform. *British Journal of Music Education* 32, (1), s. 37–50. doi: 10.1017/S0265051714000166

Öhman, J. (2006). *Den etiska tendensen i utbildning för hållbar utveckling. Meningsskapande i ett genomlevandeperspektiv*. (Doktorsavhandling), Örebro Studies in Education 13. Örebro universitet.

Öhman, J. (2014). Om didaktikens möjligheter – Ett pragmatiskt perspektiv. *Utbildning och Demokrati. Tidskrift för didaktik och utbildningspolitik,* 23 (3), s. 33–52.

Öhman, J. & Östman, L. (2007). Continuity and Change in Moral Meaning- Making – A Transactional Approach. *Journal of Moral Education,* 36 (2), s. 151–168.

Österling Brunström, J. (2015). Kropp, görande och varande i musik – en fenemenologisk studie. (Doktorsavhandling), Örebro: Örebro Studies in Musicology 3. Musikhögskolan, Örebro universitet.

Östman, L. & Öhman, J. (2010). *A Transactional Approach to Learning*. Paper presented at John Dewey Society, AERA Annual Meeting in Denver, Colorado April 30–May 4, 2010.

Östman, L., Van Poeck, K. & Öhman, J. (2019). A transactional theory on sustainability learning. I K. Van Poeck, L. Östman, & J. Öhman (Red.), *Sustainable Development Teaching: Ethical and political challenges*, s.127–139. Milton Park and New York: Routledge.

Bilaga 1: Informationsbrev till elev

Christina Larsson
doktorand i musikvetenskap
Musikhögskolan
Örebro universitet
christina.larsson@oru.se

Örebro 2015-08-26

Information till elever om forskningsstudie

Hej,

Jag heter Christina Larsson och jag går en utbildning för att bli forskare.

Din musiklärare är med i min forskningsstudie så i höst har jag tänkt komma till din klass och vara med på några musiklektioner. Jag kommer titta på din musiklärare och vad hon/han gör på lektionerna.

För att kunna komma ihåg vad som hände på musiklektionerna kommer jag använda en videokamera. Om du inte vill bli filmad så kan du säga nej.

Om jag ska visa filmen för någon annan forskare kommer alla ansikten att suddas för att man inte ska kunna känna igen dig eller dina kompisar.

När min forskning är klar kommer det bli en bok, en sådan bok kallas för doktorsavhandling. Ditt namn, dina kompisars namn eller din lärares namn, kommer inte att stå i boken.

Jag behöver få veta om du tycker det är okej att bli filmad eller om du inte vill. Därför vill jag att du fyller i lappen och lämnar den till din lärare så snart du kan.

Din förälder, eller vårdnadshavare som det också kallas, får också en lapp att skriva under.

Har du några frågor så kan du fråga din musiklärare som vet mer om detta.

Vänliga hälsningar,

Christina Larsson

Bilaga 2: Informationsbrev till vårdnadshavare

Christina Larsson
doktorand i musikvetenskap
Musikhögskolan
Örebro universitet
christina.larsson@oru.se

Örebro 2015-08-26

Information till vårdnadshavare om forskningsstudie

Hej,

Jag heter Christina Larsson och är doktorand i musikvetenskap på Musikhögskolan vid Örebro universitet. Under hösten planerar jag tillsammans med ditt barns lärare att genomföra en forskningsstudie. Syftet är att studera lärares utveckling av musikundervisningen

Jag kommer göra några besök i ditt barns klass för att observera musiklektioner. Resultatet av denna studie kommer att presenteras i en doktorsavhandling i ämnet musikvetenskap. För dokumentation av musiklektionerna kommer jag använda videokamera.

Det finns etiska regler som styr all forskning och när barn på något sätt berörs är det viktigt att både de och deras vårdnadshavare ger sitt samtycke. Även om det är läraren och undervisningen som är i fokus i den här studien kan ditt barn komma att vara med på bild. När jag presenterar resultat ur min studie kommer jag inte att ange namn på vare sig skola, lärare eller elever, eller några andra deltagande i studien. Videofilmerna kommer endast att visas i forskningssammanhang. Personer i de exempel ur videofilmerna som kan komma att visas blir avidentifierade genom att deras ansikten och andra specifika kännetecken suddas. Ni har rätt att när som helst tala om att ni vill avbryta ert barns medverkan i studien.

Vänligen fyll i blanketten på nästa sida och återlämna till klassläraren.

Ni är välkomna att höra av er till mig med eventuella frågor på min mail:
christina.larsson@oru.se

Christina Larsson

Bilaga 3: Samtyckesblankett

Vårdnadshavares samtycke:

☐ JA. Jag samtycker till att mitt barn kan komma att videofilmas i den beskrivna forskningsstudien om lärares utveckling av musikundervisning.

☐ NEJ. Jag samtycker inte till att mitt barn kan komma att videofilmas i det beskrivna forskningsprojektet.

Elevens samtycke:

☐ JA. Det är okej att jag kan komma att filmas.

☐ NEJ. Jag vill inte bli filmad.

Barnets namn och klass

Vårdnadshavares underskrift

Elevens underskrift

Datum

Lämna denna blankett ifylld till barnets musiklärare så snart som möjligt.

Vänliga hälsningar,
Christina Larsson
Doktorand i musikvetenskap vid Musikhögskolan, Örebro universitet
christina.larsson@oru.se

Bilaga 4: Utökat medgivande

Christina Larsson
doktorand i musikvetenskap
Musikhögskolan
Örebro universitet
christina.larsson@oru.se

Örebro 2016-12-14

Till berörda elever och vårdnadshavare

Kompletterande information och utökat medgivande rörande pågående forskningsstudie

Hej,

Under hösten 2015 deltog du/ditt barn i en forskningsstudie med syftet att studera lärares utveckling av musikundervisningen. För dokumentation av musiklektionerna användes videokamera och tidigare har du/ni medgivit deltagande i studien och till att videofilmas. Det jag nu önskar få ditt/ert medgivande till är att få använda stillbilder från filmerna där du/ditt barn kan komma att vara igenkännligt. Bilderna är konverterade till ett serieteckningsformat men trots det går det att se vem det föreställer. Jag bifogar aktuella bilder för ditt/ert godkännande. Publiceringen är avsedd för min pågående avhandling i musikpedagogik.

Vänligen fyll i blanketten på nästa sida och återlämna till klassläraren.

Ni är välkomna att höra av er till mig med eventuella frågor på min mail:
christina.larsson@oru.se

Christina Larsson

Bilaga 5: Samtycke till videofilmning av workshops

ÖREBRO UNIVERSITET
MUSIKHÖGSKOLAN

Information om inspirationspassen i studien Improvisation i grundskolans musikundervisning

Inspirationspassen dokumenteras av mig, Christina Larsson, genom att passen videofilmas samt att jag deltar som observatör och gör anteckningar.

Videofilmerna kommer endast att användas i forskningssyfte och kommer inte att visas för någon annan än mig utan att ansikten på deltagare är suddade så att det inte är möjligt att känna igen personerna på filmerna.

Örebro 2015-03-18

Jag godkänner att jag filmas under inspirationspassen.

Tack för din medverkan!

Hälsningar,
Christina Larsson
Christina.larsson@oru.se

Publikationer *i serien*
Örebro Studies in Music Education

1 Georgii-Hemming, Eva, *Berättelsen under deras fötter. Fem musiklärares livshistorier.* 2005.

2 Calissendorff, Maria, *”Om man vill spela – då blir det jättesvårt”. En studie av en grupp förskolebarns musikaliska lärande i fiolspel.* 2005.

3 Eriksson, Helene, *Systematisk analys och lösning av pianistiskt tekniska problem*. 2006.

4 Westvall, Maria, *Webs of Musical Significance – A study of student-teachers' musical socialisation in Ireland and Sweden*. 2007.

5 Tivenius, Olle, *Musiklärartyper: En typologisk studie av musiklärare vid kommunal musikskola*. 2008.

6 Danielsson, Annika, *Musik oss emellan: Identitetsdimensioner i ungdomars musikaliska deltagande*. 2012.

7 Ehrlin, Anna, *Att lära av och med varandra. En etnografisk studie av musik i förskolan i en flerspråkig miljö*. 2012.

8 Kjellander, Eva, *Jag och mitt fanskap – vad musik kan betyda för människor.* 2013.

9 Lilliedahl, Jonathan, *Musik i (ut)bildning: Gränsdragningar och inramningar i läroplans(kon)texter för gymnasieskolan*. 2013.

10 Larsson, Christina, *Att lära genom improvisation. En didaktisk studie i grundskolans musikundervisning*. 2019.

Publikationer *i serien*
Örebro Studies in Musicology

1. Tägil, Ingela (2013): *Jenny Lind – Röstens betydelse för hennes mediala identitet. En studie av hennes konstnärskap 1838–49.*
2. Kvarnhall, Victor (2015): *Pojkars musik, reproduktionens tystnad. En explanatorisk studie av pojkars reproducerande förhållningssätt till populärmusik och populärmusicerande.*
3. Johanna Österling Brunström (2015): *Kropp, görande och varande i musik. En fenomenologisk studie.*
4. Ullsten, Alexandra (2019)*: Singing, sharing, soothing. Family-centred music therapy during painful procedures in neonatal care.*

Publikationer *i serien* Örebro Studies in Educational Sciences with an Emphasis on Didactics

1 Maivorsdotter, Ninitha (2012): *Idrottsutövandets estetik. En narrativ studie av meningsskapande och lärande.* (Idrott med inriktning mot didaktik)

2 Frödén, Sara (2012): *I föränderliga och slutna rosa rum. En etnografisk studie av kön, ålder och andlighet i en svensk waldorfförskola.* (Pedagogik)

3 Ehrlin, Anna (2012): *Att lära av och med varandra. En etnografisk studie av musik i förskolan i en flerspråkig miljö.* (Musikvetenskap med musikpedagogisk inriktning)

4 Andersson, Erik (2013): *Det politiska rummet. Villkor för situationspolitisk socialisation i en nätgemenskap av och för ungdomar.* (Pedagogik)

5 Klaar, Susanne (2013): *Naturorienterad utbildning i förskolan. Pragmatiska undersökningar av meningsskapandets individuella, sociala och kulturella dimensioner.* (Pedagogik)

6 Kjellander, Eva (2013): *Jag och mitt fanskap – vad musik kan betyda för människor.* (Musikvetenskap med musikpedagogisk inriktning)

7 Rosén, Jenny (2013): *Svenska för invandrarskap? Språk, kategorisering och identitet inom utbildningsformen Svenska för invandrare.* (Pedagogik)

8 Nylund, Mattias (2013): *Yrkesutbildning, klass och kunskap. En studie om sociala och politiska implikationer av innehållets organisering i yrkesorienterad utbildning med fokus på 2011 års gymnasiereform.* (Pedagogik)

9 Nordmark, Marie (2014): *Digitalt skrivande i gymnasieskolans svenskundervining. En ämnesdidaktisk studie av skrivprocessen.* (Pedagogik)

10 Viirman, Olov (2014): *The function concept and university mathematics teaching.* (Matematik)

11 Hajjoui Hennius, Samira (2014): *”Vi kan skriva förargument och sedan motargument”: Om deliberativa samtal i undervisning i svenska som andraspråk på högskolenivå.* (Didaktik)

12 Nordmark, Jonas (2015): *Med en framtida demokrat som adressat: Föreställningar om framtid i svenska samhällskunskapsböcker 1992-2010*. (Didaktik)

13 Olsson, Roger (2016): *Samhällskunskap som ämnesförståelse och undervisningsämne – Prioriteringar och nyhetsanvändning hos fyra gymnasielärare*. (Pedagogiskt arbete)

14 Börjesson, Mattias (2016): *Från likvärdighet till marknad. En studie av offentligt och privat inflytande över skolans styrning i svensk utbildningspolitik 1969-1999*. (Pedagogik)

15 Jenvén, Hélène (2017): *Utsatta elevers maktlöshet. En studie om elevers sociala samvaro som förbättringsarbete i åk 8-9*. (Pedagogik)

16 Yassin Falk, Daroon (2017). *Skrivundervisning i grundskolans årskurs 3*. (Pedagogik)

17 Tryggvason, Ásgeir (2018). *Om det politiska i samhällskunskap. Agonism, populism och didaktik*. (Pedagogik)

18 Sundström Sjödin, Elin (2019). *Where is the Critical in Literacy? Tracing performances of literature reading, readers and non-readers in educational practice*. (Pedagogik)

19 Mårdh, Andreas (2019). *Om historieämnets politiska dimension: diskursiva logiker i didaktisk praktik*. (Pedagogik)

20 Larsson, Christina (2019). *Att lära genom improvisation. En didaktisk studie i grundskolans musikundervisning*. (Musikvetenskap med musikpedagogisk inriktning)