

FG 1300 Självständigt arbete 15 hp

2017

Musiklärarexamen

Institutionen för musik, pedagogik och samhälle

---

Handledare: Mikael Persson

Examinator: Ralf Sandberg

Mikael Sörensen

# The Chromatic Approach

En studie i vilka påverkningsbara musikpedagogiska faktorer som visar sig genom aktionsforskning av en modern traditionsbrytande jazzimprovisationsmetod



# Sammanfattning

Syftet med denna studie var att genom aktionsforskning undersöka vilka påverkningsbara musikpedagogiska faktorer som visar sig gällande nivåanpassning av den Amerikanska jazzsaxofonisten George Garzones jazzimprovisationsmetod The Chromatic Approach (TCA). Aktionsforskning tillämpades som vetenskaplig metod där en progressiv nivåutveckling av varje students musikaliska möjligheter till anammande av TCA utarbetades. Tre interventioner genomfördes totalt, två med en Kungl. Musikhögskolestudent och en med en Gymnasiestudent. Bakgrunden till studien ligger i vikten av att som musiker få utveckla förmågan till genrebrytande improvisation, en motverkan mot att fastna i givna och stigmatiserade musikaliska bojor som kan kväva studentens nyfikenhet och lust till utveckling av den egna unika musikaliska rösten. Studiens resultat och analys visade på utkristalliserade faktorer som under utvecklingsprocessen arbetats fram och tydliggjorts där vikten av musikpedagogiska förberedelser med nykomponerade övningar behövdes för att nivåanpassa med hänsyn till instrumentteknisk nivå och även till respektive students musikteoretiska förkunskaper. I studiens avslutande diskussion problematiseras aktionsforskningsmodellen som vetenskaplig utgångspunkt för pedagoger som genom sin forskning får dubbla roller. Pedagogen och forskaren i samma person.

Sökord: Improvisation, musikpedagogik, jazz, aktionsforskning, instrumentalundervisning

## Abstract

The purpose of this study was to investigate, through action research, the influential musical pedagogical factors that reveals regarding level of adaptation of the American jazz saxophonist George Garzone's jazzimprovisation method, The Chromatic Approach (TCA). Action research was applied as a scientific method where a progressive level development of each student's musical opportunities for introducing TCA was developed. Three interventions were conducted in total, two with a Kungl. Music college student and one with a high school student. The background to the study lies in the importance of musicians developing the ability for improvisation that is breaking genres, an antidote to stuck in given and stigmatized musical shackles that can choke the curiosity and desire to develop our own unique and musical voice. The study's results and analysis showed on crystallized factors that were developed during the development process and clarified where the importance of music teaching preparations with newly-composed exercises was needed to adapt to the level of instrumentskills and also to the respective students' each students music theoretical knowledge. In the study's final discussion, the action research model is problematized as a scientific starting point for educators who, through their research, have dual roles. The pedagogue and the researcher in the same person.

Keywords: Improvisation, music education, jazz, action research, instrumental education

# Innehållsförteckning

<b>1. Introduktion</b> .....	<b>2</b>
<b>2. Bakgrund</b> .....	<b>3</b>
2.1 Personlig improvisationsutveckling.....	3
2.2 Stilhistoriskt perspektiv .....	4
<b>3. Syfte och forskningsfrågor</b> .....	<b>5</b>
<b>4. Tidigare studier om improvisation inom jazz</b> .....	<b>5</b>
4.1 Improvisation .....	5
4.2 The Chromatic Approach.....	7
4.2.1 Övning 1. ....	8
4.2.2 Övning 2. ....	8
4.3 Undersökningsgrupp .....	9
<b>5 Teoretiska och metodiska överväganden</b> .....	<b>10</b>
5.1 Vetenskapligt perspektiv.....	10
<b>6. Metod</b> .....	<b>11</b>
6.1 Aktionsforskning som metod .....	11
6.1.1 Planering .....	12
6.1.2 Interventioner .....	12
6.1.3 Reflektioner.....	13
6.1.4 Analys .....	13
6.2 Tematisering.....	13
<b>7. Resultat och analys</b> .....	<b>13</b>
7.1 Fältanteckningar intervention 1.....	13
7.2 Utdrag ur intervju under intervention 1.....	14
7.3 Fältanteckningar intervention 2.....	14
7.4 Utdrag ur intervju under intervention 2 .....	15
7.5 Fältanteckningar intervention 3 .....	15
7.6 Instrumentteknik.....	16
7.7 Harmonisk förståelse.....	17
7.8 Utveckling av melodiskt tonspråk.....	18
7.9 Pedagogisk progression.....	19
<b>8. Diskussion</b> .....	<b>20</b>
<b>9. Slutord</b> .....	<b>24</b>
<b>10. Referenser</b> .....	<b>25</b>

# 1. Introduktion

Som jazzimprovisationspedagog söker jag ständigt efter nya metodiska verktyg för att kunna möta och utveckla mina elevers lärande och kunskap inom jazzimprovisationsområdet. Det finns mängder av improvisationslitteratur, studiematerial och digitala verktyg som hjälper mig som lärare att hålla jazztraditionens olika improvisationsgenres i liv, för att inte tala om all lättillgänglig musik som nu genom diverse streamingtjänster endast är några knapptryck bort på våra mobiltelefoner, datorer och surfplattor. Plattformar för delning av Pdf-filer som Scribd.com ger även möjlighet att söka musikalisk information kring mina pågående och planerade kurser så att man kan individanpassa undervisningen och hitta lämplig litteratur.

För mig, som frilansmusiker (trumpetare) och lärare på Kungl. Musikhögskolan (KMH) och Södra Latins Gymnasium, är det viktigt att hålla de traditionella jazzimprovisationsstilarna vid liv så att man historiskt kronologiskt kan se hur konstformen utvecklas och hur stilriktningarna tydligt går i och sätter sina avtryck i varandra. Som lärare och pedagog vill jag ge perspektiv och en förståelse för hur och varför jazzimprovisationen utvecklades som den gjorde, hur man traditionsenligt hanterar harmoniska förlopp och hur man genremässigt och melodiskt på olika sätt kan förhålla sig till dessa stilar. Analysen av jazzimprovisationens utvecklingsprocess, som tonalitet, rytm och uttryck när de olika genrerna inom jazzen fasade i varandra, ger en djupare förståelse för jazzmusikers olika uttryckssätt och vad de i sin tur övade på och kom ifrån. Den utvecklingen sker förstås fortfarande där spännande genremässiga jazzimprovisationsuttryck mixas. Den egna rösten, elevens improvisations-id börjar oftast i någon eller några av dessa genres och det är i denna känslomässiga koppling som elevens verkliga driv, passion och motivation tar fart. Personligen i min undervisning ser jag att den instrumenttekniska utvecklingen och den musikaliska progressionen sällan går hand i hand, jag som pedagog vill inte hämma den framväxande musikaliska identiteten genom överdrivet fokus på teknikövningar. En balans behöver finnas och den skiftar förstås från elev till elev. Slutligen är det ändå relationen till musikaliskt uttryck det handlar om och vad man behöver göra för att kunna nå dit man vill.

Det finns ändå mycket mer att utforska vid sidan av den traditionella jazzimprovisationen. I min mening, för att bäst utveckla den egna unika rösten, behöver man även öva på annat än traditionsbundna genres och inövade fraser som man härmat genom studerande av jazztraditionellt uttryck. Jag själv gör uppdelningen väldigt tydlig för mina studenter mellan genremässig improvisation och ett mer lyriskt och friare spel som utgår ifrån egenbestämda modus eller sound skapade av ett tonmaterial som samstämmer med det eleven vill uttrycka. Att kunna beskriva en känsla eller sätt en stämning utifrån den inre rösten snarare än de inövade fraserna är så viktigt i kommunikationen mellan medmusikanter och framförallt med en lyssnande publik.

De situationer där elever visar intresse för improvisation som går utanför de traditionella ramarna är dock utbudet på studiematerial och metoder/verktyg

begränsat upplever jag. Jag menar som sagt att det finns en viktig del av jazzimprovisationen i vilken vi behöver bygga och utveckla ett musikaliskt språk som rör sig i denna friare zon. Fria ifrån absolut genremässig inbundenhet där förutbestämda inövade fraser kontrollerar vårt uttryck. I denna fria zon hittar man nya melodiska vägar som skapar andra sound och sätter andra stämningar. Det finns en metod som behandlar detta på ett spännande sätt, metoden heter The Chromatic Approach och är utvecklad av den Amerikanske jazzsaxofonisten George Garzone. George har satt stort avtryck både som musiker och pedagog. En mängd av världens ledande jazzsaxofonister har studerat för George och har därmed fört med sig detta nya förhållningssätt till jazzimprovisationen.

I denna studie utvecklar och utvärderar jag just denna metod för att ge transparens åt styrkor och svagheter med densamma samt problematiserar nivåanpassning ur ett tematiskt förhållningssätt.

## 2. Bakgrund

### 2.1 Personlig improvisationsutveckling

För att ge en tydligare bild av varför detta ämne är viktigt för mig vill jag ge en beskrivning av min egen utvecklingsprocess genom jazzimprovisationens komplicerade värld. I bästa fall även försöka få andra musiker och improvisationspedagoger att upptäcka och tillämpa en nivåanpassad TCA. Anledningen till att denna del av presentationen blir omfattande är att jag själv är en del av studieobjektet, denna personliga information kan då inom min valda metod aktionsforskning vara betydelsefull.

Ingången till jazzimprovisation för mig kom via musik som väckte nyfikenhet och förundran. I swing, blues och bebop spelade solister melodiska linjer som flöt igenom ackorden som smält smör på morgontoasten. Vad spelade de? Över vilka ackord? Varför lät det så bra i mina öron? För att ta reda på det transkriberade jag solon eller delar av solon och klurade ut över vilka ackord dessa linjer passerade. Jag köpte realbooks, skivor och lyssnade på konserter. Transponerade runt fraser i alla tonarter och började så smått bygga upp ett slags genremässigt melodiförråd. Samtidigt lyssnade jag mycket på beatbaserad bluesinfluerad musik och likadant där, jag lyssnade, transkriberade och transponerade. Utvecklade fraser över alla typer av ackord och genrer. Det första studiemateriel jag kom i kontakt med var James Aebersholds playalong skivor med tillhörande noter. Skivorna/noterna/låtarna hade olika teman som Charlie Parker, Freddie Hubbard, Herbie Hancock o.s.v. Perfekt för att testa mina då inövade fraser och få flyt genom harmoniken. Problemet efter ett tag blev att jag ändå kände mig begränsad, jag hade min palett av linjer men upprepade mig för mycket. Lika mycket som fraserna var, och är, en trygghet lika mycket var jag låst vid dem vilket jag upplevde som frustrerande. Jag försökte då hitta lösningar genom olika typer av skalbaserad improvisation så som bebop skalor, pentatoniska skalor, kyrkotonarterna, dimskalor, heltonsskalor, altererade skalor o.s.v. Jag övade dessa skalor i olika typer av sekvenser och rytmer. Det kändes som ett bra komplement men fortfarande förutsägbart och en lodrätt inriktad

jazzimprovisation. D.v.s. spelande av ackord upp och ned. Ingen frihet i de horisontella melodiska linjerna där mina egna idéer och musikaliska äventyr bestämde väg. Inrutningen kändes begränsande.

Genom en god vän och gitarrist introducerades jag i fri jazz-världen och helt plötsligt öppnades mycket upp. Möjligheten för personligt uttryck utan förutbestämda idiom gav en sådan frihetskänsla. Alternativa speltekniker och utforskande av instrumentet. Vilka ljud kunde man få fram som satte olika typer av stämningar i rummet? Rassel, väsningar, subtila pip och starka avgrundsbråll allt i balanserat samspel. Våra olika övningar i multitonalitet och multitempo frigjorde och utvecklade sidor i min improvisation som gjorde att jag på ett mycket djupare plan kunde kommunicera min melodiska röst. I detta sammanhang dök TCA upp genom min kollega som en fortsatt utveckling av improvisationen. Relativt snart började jag göra övningarna och fann de mycket effektiva för min vidare utveckling.

I mitt arbete som jazzimprovisationspedagog och instrumentallärare började jag så smått tillämpa TCA i min undervisning och blev genom detta nyfiken på att undersöka den metoden närmare. Vilka förändringsbara faktorer visar sig och hur kan sedan dessa tillämpas för en musikpedagogisk nivåutveckling av TCA så att fler elever med olika erfarenhet kan tillämpa metoden.

## 2.2 Stilhistoriskt perspektiv

Med start i 1800-talets senare hälft genom den tidiga New Orleansjazzen som blandar Afrikansk och europeisk kultur med marschmusikinstrument och sång vidare mot ragtime i den Viktorianska eran utvecklas jazzen i en smältdegel. Allt sociokulturellt beslöjat av rasism i dess extremaste form. De olika jazzstilar som senare byggs ut och utvecklas mot en mer avancerad harmonik och ett mer avancerat förhållningssätt improvisationsmässigt ger en snabb utveckling av många idiom som lever kvar än i dag.

Jazzgenrer som swing, be-bop, cool jazz, free jazz, latin jazz, blues, fusion allt i reaktion och motreaktion allt i ständig utveckling. Hur placerar vi in det melodiska tonspråk som TCA öppnar upp för i det musikhistoriska perspektivet? Om Be-bop ringar in den löpande harmoniken med kromatiska närmanden så gör även TCA detta då George Garzones metods övningar använder alla intervall upp till en stor ters som ett möjligt kromatiskt närmande. Hur man än vrider och vänder på det så spelar man automatiskt in och ut ur ackorden.

I slutet av 1950-talet kom en motreaktion mot be-bopens snabba och energiska tonspråk. Denna motreaktion med Miles Davis som frontfigur fick namnet cool jazz där Miles genom ett friare modalt tonspråk utan inövade traditionsbundna fraser uttryckte sig på ett nära och personligt sätt. Följer vi sedan Miles in mot mitten av 1960-talet ser vi en vidare utveckling i ett friare tonspråk och fri gruppimprovisation mot en mer gemensam kompositionsartad kontext.

Inom den Västerländska konstmusiken passar TCA in under begreppet Seriell musik som är musik där tidsvärden, tonföljder, harmonier, spelsätt, klangfärg m.m. betraktas som fristående element som styrs på ett mer eller mindre matematiskt sätt i fastställda följder, serier. Några viktiga impulser för den

seriella musiken var René Leibowitz som använde begreppet *musique sérielle* 1947 och Olivier Messiaens pianostycke "Mode de valeurs et d'intensités" (1949). Den seriella musiken är en vidareutveckling av Arnold Schönbergs tolvtonsteknik och bygger på stränga regler. Kompositionstekniken utgår från att de ovan nämnda elementen används som byggstenar som sorteras i förutbestämda serier. För att ge en tydligare bild av TCA som melodisk referens inom jazzmusiken och inom den klassiska västerländska konstmusiken kan liknelsen till dessa landa här. I ett ramverk av givna förutsättningar, där alla toner i den kromatiska skalan har lika egenvärde och spiralen av icke upprepande mönster styrs av improvisatören.

Viktig distinktion i denna analys är att den bygger på metodens övningar. Inte på hur metoden influerar den individuella rösten när man improviserar och släpper övningarnas ramar. Analyser över strikta passningsövningar på träning inom fotbollen säger inte mycket när matchen väl är igång. Passningarna sitter möjligen bättre men om en fullständig utvärdering skall göras av matchen måste förstås allt annat även tas i beräkning.

### 3. Syfte och forskningsfrågor

Konkretiserat och avgränsat blir syftet med denna studie att:

Undersöka hur man kan nivåanpassa The Chromatic Approach (TCA) och därigenom använda densamma som verktyg inom improvisationspedagogiken. Vill även undersöka hur aktionsforskning som vetenskaplig metod för utveckling av instrumentalundervisning manifesteras.

Jag ska nu presentera min forskningsfråga som sedan belyses i studien. Forskningsfrågan ska också uppfylla studiens syfte. Mina forskningsfrågor lyder:

- Vilka påverkningsbara musikpedagogiska faktorer visar sig genom aktionsforskning gällande nivåanpassning av Georg Garzones jazzimprovisationsmetod The Chromatic Approach?
- Hur manifesteras aktionsforskning som vetenskaplig metod för utveckling av instrumentalundervisning?

### 4. Tidigare studier om improvisation inom jazz

#### 4.1 Improvisation

Resonemang om improvisation ur ett bredare perspektiv väcker tankar och personliga frågeställningar. Enligt Bailey (1992): Förändras och anpassas improvisationen konstant. Allt för svårfångat för analys och exakt beskrivning. I sin essens oakademisk och mer än så, alla försök att beskriva improvisation



måste bli, i de flesta fall, missrepresenterade. Han menar att det är något centralt med den fria spirituella andan över frivillig improvisation, vilken står på tvärs med idén att dokumentera, analysera och intellektualisera.

Nachmanovitch (2010) lyfter fram den andliga och psykologiska faktorn när det handlar om improvisation. Musik och det tekniska hantverket kommer i bakgrunden: Hur lär man sig improvisera? Det enda svaret består i att ställa en ytterligare fråga: Vad är det som hindrar oss? Spontan kreativitet kommer ur djupet av vår varelse, den är vi själva, ren och ursprunglig (Nachmanovitch, 2010, s. 17). Jag förstår Bailey och Nachmanovitch tanke men improvisation har alltid substans, det kommer aldrig något ur ingenting. Allt vi har varit med om i våra liv reflekteras i improvisationen och frivillighet kräver trygghet. Kunskap ger trygghet och utan trygghet är improvisationen omöjlig.

Liebman (1991) skriver om att teoretikern Leonard Meyer identifierade två kategorier av fundamentala musikaliska element. Syntactic parameters som inkluderar harmonik, melodi och rytm. Non-syntactic parameters som inkluderar dynamik, densitet, register, längd, klang och tystnad. Att medvetandegöra denna distinktion vid improvisationsövning ger oss en tydligare bas för vidareutveckling av övningar. TCA faller in under syntactic parameters som en av många möjliga verktyg för utveckling. Att sedan kombinera den övningen med någon ur non-syntactic parameters utvecklar samtidigt fler parametrar i improvisationen. Vi kan ta exemplet Robin som får som uppgift att utifrån en specifik skala bygga ett melodiskt mönster som innefattar dynamik ifrån svagt till starkt eller spela ackordstoner och göra detta i olika register och med olika tonlängd.

Flera informanter i Bjerstedts avhandling (2014) ställer perfektion i ett motsatsförhållande till improvisation, eller snarare i relation till centrala estetiska värderingar inom jazzen. Nisse Sandström beskriver källan till sin egen uppskattning av Hank Mobleys spel såhär: Det lustiga är att det inte behöver vara perfekt. [...] Hank Mobley spelar mänskligt. Han är alltså inte överteknisk. Han spelar lite snubblande och lite slarvigt, men det är fyllt av mänsklig värme. (Bjerstedt, 2014, s 230) Istället för teknisk perfektion framträder andra kvaliteter. Lennart Åberg beskriver det som att ”Man lyssnar på Miles och Dizzy och Clark Terry, och varför har de kommit så långt, jo, de hade en personlig röst” (Bjerstedt, 2014, s.261). Det individuella och personliga uttrycket blir alltså viktigare än att uppfylla normer av teknisk perfektion. En annan kvalitet som lyfts fram är risktagande, som för saxofonisten Jonas Kullhammar handlar om att ”komma vidare, jag vill ju bli bättre” (Bjerstedt, 2014, s.229). Kari Juusela (Rogers, 2013) lyfter den musikteoretiska aspekten av improvisation och ställer sig frågan om den är nödvändig för att bli en bra improvisatör eller om det är risktagandet som i slutändan är viktigare?

Is a great 'soloist a really good theorist because he can see the connections between all these things, like seeing the forest above the trees' or 'just someone who throws caution to the wind?' The (rare) great improvisers who lack formal musical training are very intriguing. 'How could they possibly be playing within the rules if they don't know what they are?' (Rogers, 2013, s.271)

Nicholson (2005) hävdar att det inte skett någon anmärkningsvärd utveckling inom den amerikanska jazzmusiken sedan Miles Davis dog år 1991 fram till

2005. Davis var en stor innovatör inom jazzen som ständigt tog musiken vidare i nya riktningar. Han menar att Miles hade rätten att göra detta med jazzmusiken just därför att han hade en så pass stark förankring i den tidiga jazzen redan från bebop-eran från 40-50-talet. Han anser att de amerikanska skolorna fortfarande är väldigt styrda av jazzmusiken från 50-60-talet. Det finns inte lika mycket utrymme för personlighet och nyskapande utan det är viktigare att lära sig att spela i traditionen.

Den amerikanska jazzmusiken diskuteras vidare av Augustsson och Raissi utifrån boken *Jazz Cultures* av David Ake 2002. Detta fortsatta resonemang bekräftar ytterligare det tidigare påstådda, att de amerikanska skolorna är väldigt traditionsstyrda. Ake (2002) betonar vikten av att de amerikanska jazzskolorna har mycket att lära av de europeiska som har mycket friare ideal. Han menar att de amerikanska skolorna kan minska chanserna till oliktankande och utveckling om de har för stark förankring i traditionen. Saxofonisten Branford Marsalis intervjuas i boken. Han har studerat vid Berklee College Of Music i Boston. Han gör följande uttalande om denna problematik:

Berklee has its own system of doing things, the Berklee way, the Berklee method. They basically say that when you write things that are theoretically against the Berklee method, then they're incorrect. Even if they sound great. Musically they sound great, but theoretically it's wrong, so it's wrong. Which is not the purpose of music. Music theories are just theories (Ake s.144).

Liebman (1991) skriver vidare om Arnold Schönberg och kromatikens utveckling inom den klassiskt västerländska musiken. Fram till Schönbergs nedskrivna koncept i verket "emancipation of dissonance" var det kromatiska tonspråket endast till som spänningstoner i olika former, alltid för att lösas upp. Schönberg och hans generation av kompositörer såg kromatiken som ett likvärdigt melodiskt språk fristående utan att nödvändigtvis lösas upp. Han menar att jazzens harmonik och melodiska linjer följer tidsmässigt det klassiska tonspråket med ledtoner och så kallade blå toner som löses upp. På 1950-talet följde jazzen den klassiska utvecklingen mot kromatik som egenvärde med artister som Ornette Coleman, Cecil Taylor, Eric Dolphy, John Coltrane och Miles Davis m.fl. Det är i den här kromatiska världen vi befinner oss när vi tittar på och utvecklar TCA. Metodens melodiska struktur skapar nya sound som vi kan välja att applicera på den harmonik, rytm och genre vi befinner oss i.

## 4.2 The Chromatic Approach

En beskrivning

"Målet är att få in det här i ditt undermedvetna"

George Garzone (Downbeat januari 2009, 99)

Enligt Liebman (1991) finns det fundamentala principer för alla konstnärformer: *Tension and release*: Det här är den fundamentala principen för alla motsatsförhållanden som yin och yang, natt och dag, liv och död menar Liebman. Han skriver att det, artistiskt sett, bör finnas ett balanserat uttryck av upprymdhet och lugn, spänning och avslappning.

Denna metod syftar till att utveckla tension momentet i jazzimprovisation så att vi automatiserat kan röra oss fritt och utan upprepning i denna zon av förväntan och oupplöst tonspråk som en kontrollerad del av improvisationen. När metodens övningar börjar flyta på och spelas mer obehindrat förväntas det skapa ett nya slags sound som vi kan välja att lägga in i våra solon när vi tycker att det passar.

Inom det traditionella sättet att förhålla sig till ackordstrukturer närmar vi oss ackordtoner på olika sätt. Både när ackordet är etablerat men framför allt hur vi förhåller oss till förflyttningen mellan ackorden. Vanligt är olika typer av kromatiska närmanden. Det har George Garzone dragit till sin spets med denna metod. Vi landar nämligen aldrig. Konstant rörlighet med en mycket svår möjlighet för lyssnaren att analysera och känna igen. Motsägelsefullheten blir att ju mer trygg man är i metoden desto klarare och tydligare kan man förmedla soundet och stämningen av helheten. Det är denna helhet som jag vill utveckla. En viktig faktor enligt Garzone är att ju längre ifrån den tonala omgivningen vi befinner oss desto större krav ställs på rytmisk och instrumenttekniskt tydlighet.

Innan man börjar med TCA övning ett behöver man bli bekväm med att spela alla treklanger (dur, moll, #5 och b5) i alla omvändningar i alla tonarter.

När dessa känns bekväma kan man börja med själva övningarna.

#### 4.2.1 Övning 1.

1. Sätt metronomen på ett långsamt tempo.
2. Välj ett modus. Dur, moll, #5 eller b5.
3. Spela förutbestämd modustreklang i valfritt läge.
4. När du spelat din sista ton går du antingen upp ett halvt tonsteg eller ner ett halvt tonsteg för att därifrån spela en ny treklang (behåll modus).  
Upprepa inte läget ifrån föregående treklang.
5. Fortsätt spela i en spiral som aldrig upprepar sig.

Detta ger en oändlig kedja av treklanger som likt en vävande tråd bildar nya mönster och melodiska linjer. Aldrig upprepning, ständigt på väg mot nya färger och former.

Förhållningskonsekvenser

- Durtreklangen har i ett sammanträngt läge sex olika positioner att melodiskt i tid spela efter varandra.
- Sex nya durtreklanger ges totalt en möjlighet att sedan kunna gå vidare till utifrån alla dessa lägen.

Detta kan inom matematiken beskrivas som en Markovkedja, en tidsdiskret stokastisk process där man behandlar sannolikheteoretiska resonemang.

#### 4.2.2 Övning 2.

Fundamentala principer

1. Melodiska linjer måste röra sig inom en stor ters.

2. Samma intervall får inte upprepas åt samma håll inom den valda stora tersen

Idén är att undvika melodiska upprepningar, hela tiden nya vägar och avfarter.

1. Sätt metronomen på ett långsamt tempo.
2. Välj ut tonmaterial utifrån en stor ters.
3. Spela och hitta nya vägar hela tiden, undvik upprepning.
4. I övning två behöver du utveckla ditt kromatiska spel i hela det spelbara registret.

### 4.3 Undersökningsgrupp

Deltagare i studien blev en KMH-studerande jazztrumpetare och en gymnasiestudent som även hen är jazztrumpetare. Urvalet av dessa elever gjordes efter studenternas kommunikativa förmåga och de passande musikaliska nivåerna. Jag sökte studenter som dels hade erfarenhet av flertalet jazzimprovisationslärare och genom detta ett bredare perspektiv för reflektioner kring innehåll och pedagogisk upplevelse men även en musikstuderande med mindre erfarenhet på dessa plan. TCA (The Chromatic Approach) kräver en viss förståelse i musikteori. Även en praktisk hantverksmässig instrumentteknisk kunskap. Övningarna i denna metod bygger på att man kan röra sig fritt i alla tonarter. Har förståelse för olika typer av treklanger och intervallkunskap. Även en viss etablerad jazzimprovisationsnivå i traditionell mening. Dessa förutsättningar är något jag vill problematisera, utveckla och pröva i min studie, hur kan jag nivåanpassa metoden så att jag inom ramen för TCA göra den mer tillgänglig för alla oavsett tidigare erfarenheter av jazzimprovisation.

Genom den kvalitativa aktionsforskningsmodellen vill jag då ge två individuella entimmes lektioner till en jazztrumpetarstudent på KMH och därefter en individuell entimmes lektion till en jazztrumpetarstudent på gymnasienivå. Min roll som instrumentpedagog fortlöper under lektionstid, övrig tid ägnar jag åt forskning på vetenskaplig grund enligt aktionsforskningsmodellen. Jag axlar två roller genom studien, forskaren och pedagogen. Efter varje lektion skriver jag en dagbok om vad lektionen innehöll. Där efter värderar jag genom fältanteckningar och intervjuer min musikpedagogiska förmåga att nivåanpassa metoden som hjälp till fortsatt planering.

Intervjun med eleven gjordes halvstrukturerad. Enligt Trost (2010) kan det dock lätt bli missförstånd i vad det betyder när intervjuerna är halvstrukturerade. Trost rekommenderar att man hellre säger att intervjun är strukturerad, dvs. handlar om ett område och inte flera, och att frågorna är öppna, dvs. utan svarsalternativ. Frågorna till eleverna formulerades kring det egna lärandet och utvecklingspotentialen kopplat till TCA - pedagogik och är tänkt att öppna upp för egna tankar och reflektioner hos studenten.

I sista delen av det självständiga arbetet redovisas utvecklingsprocessen med genomgående teman som vuxit fram under studiens gång. Dessa teman riktar in sig på studentens förutsättningar och utgångspunkter och även på mig som pedagog. Hur jag som lärare genom min undervisning nivåutvecklar TCA

genom nya musikpedagogiska grepp och använder TCA och vilka krav som ställs på mig och mitt ledarskap.

## 5 Teoretiska och metodiska överväganden

### 5.1 Vetenskapligt perspektiv

I min studie ligger det nära till hands att kvalitetsutveckla på det sätt som jag alltid gjort med jazzimprovisation, leta-pröva-öva och utifrån personlig smak driva sin egen röst och kompetens framåt.

Här behöver jag hitta ett vetenskapligt perspektiv som istället lägger mitt letande och forskande riktat till befintliga studier, befintlig forskning och genom teoretisk förankring.

Patel och Davidsson (2011) beskriver explorativa undersökningar som främsta syfte att inhämta kunskap om ett bestämt problemområde där kreativitet och idérikedom är viktiga inslag. Där det redan finns en mängd kunskap som man kan systematisera i form av modeller, kommer undersökningen att vara deskriptiv. Inom problem områden där kunskapsmängden blivit mer omfattande och teorier utvecklats, som TCA, kan undersökningen vara baserad på antaganden om. I min undersökning, aktionsforskningsmodellen, ser jag tydligt att alla tre typer av undersökningar ingår på en och samma gång.

Patel och Davidsson (2011) nämner även uppdelningen av *kvantitativ* och *kvalitativ* forskning, där det något förenklat, syftar på hur man väljer att generera, bearbeta och analysera den information man har samlat in. Med *kvantitativ* inriktad forskning menar man sådan forskning som innebär mätningar vid datainsamlingen och statistiska bearbetnings och analys metoder. Med *kvalitativ* inriktad forskning, som jag använt mig av, menar man forskning där datainsamlingen fokuserar på kvalitativa intervjuer och tolkade analyser.

Vidare skriver Patel och Davidsson (2011) om relationen mellan teori och verklighet, där tre centrala begrepp nämns. *Deduktion*, *induktion* och *abduktion* används för forskaren att arbeta med för att relatera teori och empiri. I min forskning använder jag mig av abduktion, som är en kombination av deduktion och induktion, där jag växelvis gör teoretiska reflektioner över praktiken och prövar nya pedagogiska grepp/undervisningsformer och instrumenttekniska övningar enligt principer för aktionsforskning.

Zeichners (2001) analyser av aktionsforskning som en form av professionell utveckling visar att detta sker först när särskilda villkor är uppfyllda. De villkor han hänvisar till är att det finns forum för kritisk värdering av lärares kunskap, att lärare har möjlighet att genomföra forskning i praktiken som ett resultat av intellektuella investeringar (till exempel utbildning) samt att lärare är inblandade i stimulerande och engagerande arbete och sysslar med forskning under lång tid och som bygger på frivilligt deltagande. Det är också vanligt att tala i termer av att aktionsforskning har ett emancipatoriskt eller frigörande perspektiv. Några forskare (Reason & Bradbury, 2008) menar att ett sådant perspektiv med nödvändighet måste finnas, annars förstärks lätt redan dominerande metoder och

ansatser. Denna emancipatoriska betoning är tydlig i Noffkes (2009) historiska genomgång av litteraturen där hon identifierar vad hon beskriver som tre dimensioner i aktionsforskning – den ”professionella”, den ”personliga” och den ”politiska”. De ska dock inte ses som separata kategorier. Den professionella dimensionen innebär ett bidrag till kunskapsproduktionen av och med lärare genom att den skapar nya sätt att förstå praxis; en förståelse som bygger på användning av olika verk tyg för att på ett systematiskt sätt nå kunskap i sitt arbete och genom att organisera möten med kollegor för reflektion. Det blir ett annat sätt att skapa kunskap än det mer traditionella och bidrar till att problematisera teori-praktik dikotomin. Att se lärarna som kunskapsproducenter rubbar också det etablerade maktförhållandet om vem som har tolkningsföreträde när det gäller att bidra med ny kunskap.

## 6. Metod

### 6.1 Aktionsforskning som metod

Valet av metod föll på en kvalitativ aktionsforskningsmodell. Denna modell passar studien då forskningsansatsen tar ansats i praktiken och där man verkar för en forskning som leder till förändring och kvalitetsutveckling.

Rönnerman (1998) skriver om socialpsykologen Kurt Lewin, verksam i USA under 1940-talet, som källa till aktionsforskning. Hon ger vidare förklaring om att Lewin fokuserade på förståelse och förändring av mänskliga handlingar i samband med att reducera fördomar och öka ett demokratiskt beteende. Han pekade på att processen var cyklisk och innehöll ett mönster med stegen planera, agera, observera och reflektera över förändringar i en social situation. Vidare skriver hon att denna cirkel inte sluts med att ett projekt är genomfört utan reflektionen ger upphov till ny planering etc. Lewins arbete var dock inte inriktat på utbildningsområdet men kom att senare delen av 1970 talet få betydelse för utveckling av teoretiska beskrivningar av aktionsforskning inom utbildningsområdet.

Rönnerman (1998) nämner även den i England uppmärksammade Lawrence Stenhouse aktionsforskningsrörelsen under senare delen av 1960-talet. Han drev tesen om ”läraren som forskare”. Han såg läraren som en central agent i forskningsprocessen och som sådan menade han att läraren kunde få professionell betydelse i sin yrkesutövning. Han menade att utveckling och forskning var nära relaterade till varandra och det krävdes yrkesverksamma praktiker för att kritiskt kunna reflektera över verksamheten.

Ytterligare en brittisk forskare nämns av Rönnerman (1998), Jack Whitehead som även han är engagerad i idén om aktionsforskning. Jack Whitehead har bland annat varit drivande i att bilda nätverk i sydöstra England (se [www.bayh.ac.uk/edsajw](http://www.bayh.ac.uk/edsajw)). Han betonar vikten av att sätta läraren/praktikern i centrum för undersökningar; annars finns en risk att aktionsforskningen blir en akademisk fråga. Jack Whitehead har omformulerat aktion-reflektion-spiralen till ett antal påståenden som fungerar som ett slags raster för praktiska undervisningsproblem. Dessa bildar en bas för lärares utveckling och kan

sammanfattas i några frågor som bildar utgångspunkt till reformering av undervisningen. Här är dessa påståenden sammanställda utifrån McNiff (1988, s. 38-39, förf. översättning).

- Vilket är ditt problem?
- Varför är det ett problem?
- Vad tror du att du kan göra åt det?
- Vilken typ av information kan du samla in för att hjälpa dig bedöma vad som händer?
- Hur kan du samla in sådan information?
- Hur kan du kontrollera att din bedömning av vad som händer är riktig?

Även om det finns olika inriktningar av aktionsforskning tycks vissa kännetecken dock vara gemensamma. Aktionsforskning kännetecknas av en metod där förståelse och aktion träder fram i en cyklisk process, en process som inte tar slut utan där nya frågor uppträder som i sin tur fokuserar behov av nya aktioner. I Sverige bedrivs aktionsforskningskurser på högskolenivå och på [www.skolverket.se](http://www.skolverket.se) ges exempel på hur Kommuner aktivt arbetar med denna metod med mycket gott resultat. Rönnerman (1998) skriver om de olika stegen i aktionsforskningsprocessen, dessa steg implementerade jag i min egen planering av interventionerna på följande vis:

### 6.1.1 Planering

När jag analyserar de problem som TCA möter i min musikpedagogiska verksamhet och när mitt mål blir att förstå dessa problem samt formulera en plan för handling som kan leda till en förbättring av metoden ställde jag mig följande frågor:

- Vad ska jag utveckla?
- Varför just detta?
- Hur ska jag genomföra studien?

Jag vill således utveckla min musikpedagogiska ansats gällande nivåanpassning av TCA därför att denna metod har ett glapp specifikt mot mindre erfarna elever. Detta glapp vill jag på olika sätt pröva och problematisera. Studien genomförs genom att jag ger två lektioner till en jazztrumpetarstudent på KMH och en lektion till en jazztrumpetarstudent på Södra Latins musikgymnasium.

### 6.1.2 Interventioner

Efter att ha planerat upp lektion ett med min KMH student, genomförde jag denna och analyserade genom fältanteckningar och intervjuer resultatet. Därefter gjorde jag en ny nivåanpassad planering och gav en till lektion.

Slutligen och sammantaget planerade jag utifrån detta en ny lektion för en gymnasieelev, genomförde denna och problematiserade nivåanpassningens olika faktorer och teman. Allt detta innebar insamling av information som jag använde mig av i sista steget av aktionsforskningskedjan.

### **6.1.3 Reflektioner**

Det sista steget i aktionsforskningsmodellen blev att reflektera över mina resultat. Jag presenterade således mina framarbetade teman genom analys av mitt material och vad jag anser behövs för att nå en bättre nivåanpassning av metoden TCA.

### **6.1.4 Analys**

Utifrån analys över mina egna resultat kommer nya frågor i fokus som handlar om skolutveckling i andra frågor. Det som väcker intresse är nivåanpassning av betygsättning. Implementering av styrmedel i gymnasiets olika kurser som ensemble och sång/instrumentalundervisning.

## **6.2 Tematisering**

Rönnholt (2003) tar upp en mängd metoder för analys av empirisk data. En av dessa metoder kallas tematisering, vilket är den metod jag valt att använda mig av i min analys. Tematisering innebär att de mönster som ses i resultaten kan delas in i olika teman för att sedan på ett överskådligt sätt jämföras med varandra. Även Kvale och Brinkman (2007) skriver om tematiska processer och kategorisering under analyseringen. Detta för att hålla färdriktning och tydlighet i presentationen. Under studiens process har mina teman organiskt växt fram. Alla dessa teman har gemensamt att de belyser de musikpedagogiska utmaningar som TCA har gällande nivåanpassning och det är utifrån dessa teman som jag har valt att presentera min studie. Under varje tema finns underrubrik där intervjuer presenteras enligt meningstolkning, Kvale och Brinkman (2007), där jag bearbetar och koncentrerar intervjuens resultat så att min empiri faller in i tematiseringen på ett tydligare sätt. På samma sätt delar jag in resultaten ifrån mina fältanteckningar i dessa teman. Elisabet Näsman (2009) beskriver fältanteckningar som anteckningar man gör under fältarbetets gång, vad du ser, hör, tänker och känner under tiden du är där eller i anslutning till fältarbetet. Hon skriver även att banda och spela in, vilket jag gjort, kan vara ett viktigt moment som bidrar till att inget glöms bort under fältarbetet.

## **7. Resultat och analys**

Under mina tre lektioner/interventioner, ur ett sammantaget perspektiv och genom aktionsforskningsprocessen, utkristalliserades olika tendenser och mönster av nivåutvecklingsmässiga faktorer att ta i beaktande. Resultatet presenteras ett och ett genom dessa faktorer med utdrag ur min empiri och därpå följande analys.

### **7.1 Fältanteckningar intervention 1.**

Eleven börjar med TCA övning ett och spelar lite snabbt så jag ber hen ta ned tempot. Eleven berättar att hen känner att man verkligen måste tänka efter när hen spelar. Jag ber



hen ta fram och sätta på sin metronom på bpm:60. Det går lite bättre med metronom men marginellt. Jag ber hen att pröva några gånger till, vilket inte ökar säkerheten. Jag bryter av och instruerar i stället, med mitt instrument, en gehörmässig förövning där man bryter treklanger uppåt på de två omvändningar som går, därefter går eleven vidare till nästa ackordston på samma sätt uppåt. Detta snappar eleven upp snabbt och förövningen gjorde att eleven tog ett steg framåt mot att kunna ta sig an TCA. I materialet använder jag termen förövning, med detta begrepp avser jag de nykomponerade övningar som studenterna får tillhanda för att på bästa sätt förbereda de på de krav som ställs för att klara av TCA:s två övningar.

#### Fältanteckningar intervention 1.

Jag ber eleven känna på TCA övning ett fast ber hen använda moll istället för dur. Detta går trögt och vi ger oss istället på **förövningar** i moll. Dessa progressivt svårare övningar spelar eleven med hjälp av mig som förebildar på mitt instrument.

#### Fältanteckningar intervention 1.

Jag presenterar sedan en noterad **förövning** gällande TCA övning två som innefattar melodiska linjer inom en stor ters. Eleven spelar denna övning långsamt och korrekt, därefter ökar vi tempot så att eleven utmanar sin färdighet.

### 7.2 Utdrag ur intervju under intervention 1.

- På vilka sätt ser du en utveckling av TCA?
- Hela grejen (TCA) är väldigt avancerad och det krävs att man övar mycket på treklanger (syftar på **förövningarna**) innan man utvecklar mer.
- Även förenklar det (TCA), plocka ut några treklanger tex C och C# och utgår ifrån det tills man känner sig bekväm med det (**förövning**).
- Vad kan jag som lärare, med din erfarenhet av massor av andra lärare, fokusera på mer?
- Du gjorde det bra och det var viktigt med **förövningarna**. Noterade förövningar är nog bra för mindre erfarna studenter, det man vill är att det ska vara så konkret som möjligt och att det stegvis blir svårare och svårare.

### 7.3 Fältanteckningar intervention 2.

Vi börjar med att spela mina **nyskrivna förövningar** och jag säger att detta påminner om rena teknikövningar som finns i klassiska trumpetsteknikböcker. Jag ber eleven sätta på en metronom på bpm 60. Eleven tar sig igenom **förövningarna** på ett bra sätt. Jag påminner hen om ett jämnt luftflöde. Eleven uttrycker att hen känner sig mör. Vi spelar **förövningarna** tillsammans och tar upp tempot till bpm 80. Detta går efter ett tag bra.

#### Fältanteckningar intervention 2.

Går över till den andra TCA övningen som handlar om melodiska linjer inom en stor ters. Här har jag skrivit **nya förövningar** och berättar om ett förhållningsätt man kan ha som innebär att man tänker (i det här fallet stora tersen C-E) C-D-Eb och Db-Eb-E i kombinationer. D.v.s början på en mollskala ett halvt tonsteg ifrån varandra. Eleven reaktion blir att hen tycker att det är ett ovanligt tonspråk. Vi spelar på dessa **förövningar** länge och det tar lite tid innan eleven får ordentligt grepp om det.

En specifik **förövning** som handlade om att spela inom en stor ters gick bättre förra lektionen utan noter. Detta ger en intressant tanke, förlita inte all förövningskraft på att spela det noterade, utan ha med en del förövningar där förövningskonceptet beskrivs på annat sätt än i notskrift.

#### Fältanteckningar intervention 2.

Berättar nu om ett eget koncept och en *förövning* som jag upplever är i samma tonvärld som TCAs klangpalett. Det är i ett sound som byggs kring en typ av pentaskala, denna skala blandas sedan upp med samma struktur fast i andra tonarter. Jag förebildar på mitt instrument och eleven lyssnar för att sedan prövar sig fram själv i konceptet. Upplever här att min säkerhet kring förebildningen är helt central, denna säkerhet gör att eleven verkligen får höra förövningens tonspråk i sin helhet.

## 7.4 Utdrag ur intervju under intervention 2

- På vilka sätt ser du en utveckling av TCA?
- Man ska öva på **förövningarna** ordentligt så att TCA övningarna blir lättare att utföra. Viktigt med separation mellan TCA övningarna och den fria improvisationen så att man inte spelar övningarna som fraser. (Det eleven uttrycker är att man inte ska spela övningarna rakt av under den egna improvisationen så övningarna i sig blir förutbestämda fraser, det är ju detta vi vill ifrån med TCA. TCA blir genom att man aldrig upprepar det musikaliska flödet en slags osynlig kraft som genomsyrar allt man vill improvisationsmässigt vill uttrycka)
- Vad kan jag som lärare, med din erfarenhet av massor av andra lärare, fokusera på mer?
- Spela **förövningarna** med förklaringar var bra och att vi sedan fick spela fritt tillsammans var också bra.

## 7.5 Fältanteckningar intervention 3

I början av lektionen berättar jag om och tar fram mina *nivåanpassade förövningar* som innefattar durtreklängens olika omvändningar. Min elev håller sig endast till den noterade C-dur treklängen. Hen börjar spela och det går relativt bra, brister lite i trumpetstekniska detaljer men gör en förhållandevis bra prestation. Jag vill att hen ska spela legato och det tar en stund innan hen får in ett fint jämnt luftflöde så att övningen låter mer egal.

### Fältanteckningar intervention 3.

Vi fortsätter sedan med mina *förövningar* som behandlar treklanger i dur och jag fortsätter att påminna om jämn luftström, legato och tydliga ventilnedslag. Jag förebildar på min trumpet och väntar in eleven till dess att *förövningarna* går bättre och bättre. Detta tar relativt lång tid, (tio minuter), i och med att *förövningen* innefattar så många utmaningar för just denna elev. Framst trumpetstekniska.

### Fältanteckningar intervention 3.

Efter ett tag går jag vidare med nästa nivå i utvecklingsprocessen vilket blir en *förövning* som kombinerar två durtreklanger ett halvt tonsteg ifrån varandra. I det här fallet C och Db dur. Eleven får spela en omvändning i C för att sedan gå upp ett halvt tonsteg efter sista tonen och spela en ny omvändning i Db dur. Därefter gå ner ett halvt tonsteg och vara tillbaka i C dur igen. Det tar ett tag innan eleven förstår och hör kopplingarna, jag förebildar och hjälper eleven att komma vidare. Vi tar ner tempot och säkerställer det jämna luftflödet. Eleven uttrycker svårighet med omvändningar i Db dur och säger att hen behöver mer egen övning på förövningar som rör sig i Db, för att få ett bättre flyt.

I detta tema, angående förövningar, fann jag i min studie, genom elevens musikaliska prestationer och intervjuer, att förberedande övningar var helt centrala och grundläggande för att kunna ta sig an TCA. Utan nivåanpassade förövningar blev metoden för avancerad för studenterna. Mina förberedande övningar komponerade jag under planeringsprocesserna, där dessa övningar helt anpassades efter studentens nivå både instrumenttekniskt sätt och vad gäller individens erfarenhet i det harmoniska kunnandet. Eleverna själva uttryckte gång på gång vikten av dessa förövningar genom hela processen och ett fokus på

dessa förövningar. Dessa tydliggjorde nivåutvecklingen för både eleverna och för mig som pedagog vilket gjorde att vi tillsammans kunde arbeta oss framåt mot nästa mål med en känsla av att eleven utvecklas.

En viktig aspekt var att inte ha alla förövningar noterade utan att låta eleverna gehörmässigt ta sig an förövningar på lämplig nivå, så att inte förövningarna blir en isolerad notläsningsprocess utan harmonisk förståelse.

Detta tema visade sig vara en viktig aspekt då TCA övningarna i sig är på en hög nivå. Att genom nyskrivna nivåanpassade förövningar metodiskt arbeta sig framåt gavs eleven en chans att hela tiden vara på banan utan att ge upp. Dessa förövningar styrde eleven mot en tydligare förståelse för vad TCA kan ge för styrkor i jazzimprovisationen.

## 7.6 Instrumentteknik

### Fältanteckningar intervention 1.

Jag påminner studenten om att hålla ett stadigt luftflöde igång och att spela legato med ordentliga och tydliga ventilnedslag. Jag förebildar på mitt instrument så att mina instruktioner tydliggörs i största möjliga mån. Förövningen vänder sedan och går uppifrån och ner, efter mina instruktioner och förebildning spelar eleven övningen på ett tillfredställande sätt.

### Fältanteckningar intervention 1.

Påminner om ett jämnt luftflöde och tydliga ventilnedslag, jag förebildar. Eleven spelar, men det blir forcerat och starkt i och med de hårda ventilnedslagen. Jag påminner studenten om detta och eleven rättar till och spelar sedan med en positiv märkbar skillnad.

### Fältanteckningar intervention 2.

Eleven tar sig igenom förövningarna på ett bra sätt. Jag påminner hen om ett jämnt och avspänt luftflöde. Eleven uttrycker att hen känner sig mör i läpparna. Vi pratar om trumpetstekniska detaljer som handlar om att inte forcera luften utan spela avslappnat trots stora intervallsprång. Lita på att luftflödet får läpparna att vibrera och om inte tonen kommer så ska studenten inte pressa fram den utan lära läpparna att svara på ett avspänt och fritt luftflöde.

### Fältanteckningar intervention 3.

Jag förklarar att huvudet och tanken måste vara med hela tiden under övningen och att man behöver spela med noggrann teknik för att det ska låta bra. Vi diskuterar polariteten med TCA mot de inövade fastlåsta jazzfraser man använder när man improviserar i ett mer traditionellt jazzimprovisationsuttryck.

Jag berättar om och tar fram mina specialskrivna nivåanpassade förövningar som innefattar durtreklängens olika omvändningar. Till denna elev komponerade jag endast förövningar som innefattar den noterade C-dur treklängen. Hen börjar spela och det går relativt bra, brister lite i trumpetstekniska detaljer så jag fortsätter att påminna om jämn luftström, legatospel och tydliga ventilnedslag. Jag vill att hen ska spela legato och det tar en stund innan hen får in ett fint jämnt luftflöde. Detta tar ganska lång tid i och med att det innefattar så många trumpetstekniska utmaningar för just denna elev.

TCA ställer som materialet visar en hel del krav på god instrumentteknik. Detta beror på att de specifika harmoniska förlopp som innefattas i metoden, såsom

treklanger i olika lägen, gör att man lätt behöver kunna röra sig över större intervall och över ett bredare register. Detta är något som man nivåmässigt måste ta hänsyn till när man skriver progressivt svårare förövningar för respektive student.

Därför komponerade jag förövningarna med början i mindre intervallsprång för att senare öka dessa språng till större intervall och en mer avancerad nivå. Vad det gäller instrumentet trumpet har trumpetare lättare att instrumenttekniskt spela mindre intervall. Detta ser vi bl.a. i hur några de mest etablerade teknik böckerna som Arban (1894), Saint-Jacome (1870), Schlossberg (1937), Smith (1935), Caruso (1979), Colin (1980), Clarke (1984), Stamp (1978), Gordon, (1965) etc. är upplagda. De hanterar generellt mindre intervall till en början för att sedan expandera progressivt svårighetsmässigt i allt större intervall. På samma sätt prövades detta genom mina nyskrivna förövningar vilka även de progressivt utvecklades mot en allt högre svårighetsgrad.

Genomgående för den instrumenttekniska biten blev två punkter, som jag återkom till hela tiden under alla interventioner.

1. Att inte hindra eller stoppa upp luften på något sätt utan avspänt låta luften flöda legatomässigt jämnt och konstant för att få en stadig och egal melodisk linje.
2. Den andra punkten resonerar med vikten av tydliga ventilnedslag, så att bytet mellan tonerna blir så snabba och tydliga som möjligt.

## 7.7 Harmonisk förståelse

### Fältanteckningar intervention 1.

Eleven börjar med TCA övning ett och spelar lite snabbt så jag ber hen ta ned tempot. Eleven berättar att hen känner att man verkligen måste tänka efter när hen spelar (det hen menar här är att det är svårt att med tanken hänga med i alla harmoniska byten som övningen kräver)

### Fältanteckningar intervention 1.

Jag visar på mitt instrument en egen utveckling av konceptet, mot en mer avancerad riktning, där jag i stället för treklanger använder tre toner i kvartsintervall som tonmaterial. Eleven tycker om det soundet för att det låter modernt och börjar direkt själv att testa kvartskonceptet. Hen blir inspirerad och vill öva in detta sound. Studenten uttrycker att det är riktig hjärngympa att komma ihåg alla musikteoretiska vägar övningarna kräver.

### Fältanteckningar intervention 3.

Eleven uttrycker svårighet med omvändningar i Db dur och säger att hen behöver mer egen övning på förövningar som rör sig i Db, för att få ett bättre flyt.

Utmaningen kring att spela de harmoniska förutsättningarna på TCA övningar blev för stor och eleverna hade inte en chans att komma in i metoden på alla harmoniska och musikteoretiska plan. Framför allt treklangerna i moll, b5 och #5, dessa berörde vi inte alls då vi nivåmässigt inte hann så långt. Studenterna hade mer än fullt upp med att bemästra durtreklangernas omvändningar i alla

tonarter. Samtliga treklangstyper behöver man ha full etablering av, i alla tonarter och i alla omvändningar i hela det spelbara registret.

Att hitta rätt i treklangsomvändningarna var svårt utan förövningar. En noterad förenkling med tydligt metronomtäl gav stabilitet och en ökad inlärningsförmåga där vi sedan progressivt utvecklade förövningarna stegvis mot en mer avancerad nivå.

En viktig del var att även lägga noterna med förövningar åt sidan så att de harmoniska förhållningarna inte helt tryggläggs helt genom spel efter noter. De teoretiska kunskaperna måste hela tiden prövas utan noter då detta sedan förväntas i metoden.

## 7.8 Utveckling av melodiskt tonspråk.

### Fältanteckningar intervention 2.

Vi tar fram playalong appen iRealBook på elevens telefon. Kopplar in denna i ljudsystemet och så loopar vi en II-V-I progression (Dm7-G7-Cmaj7). Eleven plockar bort piano och trummor i ljudbilden och så improviserar vi endast över basgången. Över denna progression prövar vi nu tillsammans att spela ett friare TCA inspirerat sound. Vi spelar fritt och byter av varandra, vi bygger ett musikaliskt rum som är tillåtande och utforskande där vi letar oss ut i melodiska vägar som inte begränsar oss. Inspirerat spelar vi och låter oss färga av varandra i rytm och tonspråk. Vi prövar olika infallsvinklar som TCA kan ge som byggstenar runt mindre intervall i högsta och lägsta register med i olika nyanser. Inget är fel eller otillåtet.

Jag berättar om min passion för det här tonspråket jämfört med det traditionella och eleven uttrycker sitt intresse för att öva mer på TCA och att hen upplevde att det öppnade upp improvisationen extremt mycket. Eleven fick en spontan känsla av att blanda ihop fragment av vanliga traditionsenliga jazzfraser i denna TCA tonvärld. Vi är ense över att det melodiska soundet är intressant och kul.

### Fältanteckningar intervention 3.

Improviserar själv en stund i TCA anda för eleven, försöker applicera de olika sound som metoden kan ge. Elevens reflektion efter detta var att hen helt enkelt inte tycker om soundet. Vi pratade omkring detta och jag reflekterade över att jag behöver starkare musikpedagogiska verktyg som gör att jag inte "skjuter över huvudet" på eleverna. Nivåanpassning även på min förebildning så att alla studenter får möjligheten att förstå metoden kopplat till där de musikaliskt befinner sig just då.

För att eleven skulle förstå och sätta sig in i TCA improvisationssound blev vikten av nivåanpassade förövningar tydlig. Det man gör då är att progressivt arbeta sig mot en tydligare förståelse för hur soundet låter.

Jag kom på flera tankesätt och koncept som nivåanpassar och hjälper studenten för att komma igång på ett bra sätt med TCA övning ett:

Bestäm i förväg vilken utgångston i ackordsomvändningen man ska ha, d.v.s. antingen grundton ters eller kvint. Detta ger en mer given utgångspunkt där man endast har grund, ters eller kvintlage att ta hänsyn till, detta minskar valmöjligheterna och begränsar antalet vägar eleven har möjlighet att välja.

Tankesätt som hjälper övning två:

När det gäller den kromatiska övningen (ex. G-B) fann jag att utgå ifrån en kombinerad mollstruktur. Ex. G-A-Bb och G#-A#-B gjorde att mixen mellan

dessa strukturer gjorde det enklare för eleven att få ett melodiskt flöde. Även ett tonalt entonscentrum i den stora tersen ditt man melodiskt hela tiden återkopplar, öppnade också upp en dörr för utveckling och melodisk förståelse.

Vidare kan studenten sedan dela upp oktaven i tre stora terser och sedan sakta arbeta sig melodiskt upp där man, (ex. G-G ), börjar mellan G-B och sedan går vidare i ett flöde till stora tersen mellan B-D# för att till sist avsluta med melodiska linjer mellan D#-G. Efter detta kan studenten gå vidare och röra sig fritt i hela det spelbara registret med ett etablerat kromatiskt tätt TCA sound. Viktigt att eleven får spela båda övningarna mot olika ackordstyper som ligger statiskt för att sedan utveckla mot II-V-I progressioner.

Bra när jag som pedagog tydliggör av att övningarna inte ska spelas rakt av i improvisationen, tanken är att genom dessa övningar kommer din improvisationsröst färgas och erbjuda studenten en bredare musikalisk jazzimprovisationspalett.

I processen har även jag som musiker lagt mycket tid på övning av TCA och genom detta har jag kunnat förebilda alla övningar rent praktiskt. Att kunna visa på resultaten av övningarna, se om de nya sounden attraherar elevens nyfikenhet och lust till att lära sig mer om metoden eller om eleven som i intervention 3 inte tycker om hur det låter. En elev uttryckte i intervjuerna hur viktigt det var med lärare som kunde förebilda. Rent musikaliskt kunde vi också spela tillsammans och inspirera varandra till nya sounds och nya melodiska vägar.

## 7.9 Pedagogisk progression

Att det landade i det nivåanpassade pedagogiska upplägget är ett rent resultat av aktionsforskningen och därigenom kvalitetsutvecklingen. Lektionerna, intervjuerna och mina fältanteckningar bidrog till att problematiseringen av de nivåmässiga utmaningar som TCA gav blev tydliga och att detta styrde mitt vidare pedagogiska upplägg.

Mitt pedagogiska upplägg koncentrerades mycket omkring mina nyskrivna förövningar och att jag förebildade på mitt instrument. Mixen mellan notläsning och att gehörsmässigt, harmoniskt följa med utan noter var viktig då jag under lektionen ville säkerställa att eleven inte bara läste noter utan även förstod de harmoniska förloppen. Dessa förlopp var helt avgörande för att metoden ska kunna verkställas enligt TCA övningarnas riktlinjer. Mina förövningar skrevs inte bara ur ett förenklande perspektiv utan progressivt mer avancerat då jag ville svara upp till den nivå respektive elev befann sig på. Att sedan en av eleverna och jag fick improvisera fritt tillsammans och se var och hur man kunde koppla på metodens sound var på något sett höjdpunkten. Applicerandet av tonspråket ger många fler frågor som är intressant för eventuell vidare forskning.

Hur ser en utveckling av metoden ut om man blandar in rytmiska övningar så som mottempon (trioler, kvintoler och septoler fraserade i 4/4) och fraserade taktartsförändringar som 7/4 fraseringar över 4/4?

Genom aktionsforskningen presenterades dessa punkter som åtgärder för utveckling av TCA:

- Fler förövningar, viktigt med metronom. Starta på bpm. 60. Fokusera helt på durtreklanger i en tonart till en början. För att sedan progressivt utmana eleven med olika koncept och förövningar som kombinerar flera tonarter.
- Förövningarna behöver möta upp eleven på den allmänna nivå hen befinner sig på. Förenklat och gradvis en mer avancerad anpassning.
- Behöver genom egen förebildning tydliggöra hur man kan anamma metodens olika sounds över olika harmoniska modus och över olika jazzstandards i blandade genres.
- Spela och förebilda mycket tillsammans med eleven. TCA är en avancerad metod och den behöver en lekfull och lättsam approach där jag som lärare pratar mindre och spelar mer.
- I mina fältanteckningar upplevde jag att jag behöver vara mer koncis i min dialog och i mina instruktioner med eleverna. Ett mer direkt och tydligt tilltal är inte farligt, jag upplever att jag är för försiktig och tappar därigenom stringens och tydlighet.
- Jag vill göra ett kompendium där jag samlar ihop de förövningar som jag skriver. Dessa kan sedan bli mitt eget bibliotek så att jag smidigare kan plocka ut lämpliga förövningar och nivåanpassa undervisningen i metoden.
- Bryt av med mer humor och punktera den krävande och prestationsinriktade situationen som lätt uppstår när elever behöver fokusera så intensivt på allt som har med TCA att göra.
- Frasera även den kromatiska övningen i trioler. TCA övning två. Detta p.g.a. att första övningen är triolbaserad och kan man behålla samma rytmik gör det övningen lite lättare upplevde jag.

## 8. Diskussion

Mitt syfte med studien är att visa på de påverkningsbara musikpedagogiska faktorer visar sig genom aktionsforskning gällande nivåanpassning av Georg Garzones jazzimprovisationsmetod The Chromatic Approach samt påvisa hur aktionsforskning manifesteras som vetenskaplig metod för utveckling av instrumentalundervisning.

Aktionsforskningsmodellen som nivåanpassning av instrumentalundervisning passade väl då de identifierade problemområdena utgjorde basen för de skraddarsydda förövningarna. En slags kognitiv beteende terapi för undervisningen. Att hela tiden identifiera problemen, pröva och hitta individanpassade verktyg för att lösa dessa och sedan utvärdera med ny planering.

Mitt intresse för skolutveckling, där utbildning på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet utgör basen, har växt fram genom det självständiga arbetets process. Behovet av att förstå vad vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet

innebär är stort inom skolan. Det behövs kompetens i att förstå, tillämpa och hitta ett samspel mellan dessa båda kunskapskällor. De kompletterar varandra och är enligt skollagen är lika viktiga som grund för utbildning och undervisning. Aktionsforskningen kan här bidra till denna förståelse och vara ett viktigt verktyg för skolans olika utvecklingsområden. Andersson, Carlgren, Hagberg-Ripellino, Lundström, Mossberg Schüllerqvist, Olin-Scheler, Runesson, Rönnerman och Sedefors (2011) skriver om forskning gjord på detta fält.

Det behövs teoretiska redskap som är tillräckligt kraftfulla för att kunna förstå relationen mellan lärande och undervisning (Nuthall, 2004). Just den teoretiska grundningen av learning study är en skillnad mot till exempel lesson study (Stigler & Hiebert, 1999; Yoshida, 1999), en modell för fortbildning och utveckling som är vanlig bland japanska lärare och där man också arbetar cykliskt med att utvärdera och förbättra undervisningen. I learning study används variationsteori (Marton & Booth, 2000) som ett teoretiskt redskap, dels för att förstå elevernas lärande, dels för att designa undervisningen. Detta redskap blir en hjälp för att studera vad som gör skillnad för elevers lärande och vad som har gjorts möjligt att lära de.

I sin praktik utvecklar lärare kunskap som ofta är både individuell och tyst. Det finns heller ingen tradition inom lärarkåren att dokumentera och sprida sådana insikter (vilket är vanligt bland japanska lärare). Men skulle det inte vara möjligt att lärare kan bedriva ett mer systematiskt kunskapsarbete i den egna praktiken? Ett kunskapsarbete som resulterar i en kunskap som varken har karaktären av den traditionella vetenskapliga kunskapen eller är enbart praktisk, utan har en egen karaktär? Behovet av forskarutbildade lärare som är verksamma i skolan har påtalats och i dagsläget finns också ett antal lärare som på deltid och heltid bedriver forskarstudier. Förhoppningsvis skulle då den vetenskapliga kunskap som skall ligga till grund för lärares yrkesuppdrag skapas i praktiken och utifrån de problem som lärarna äger och formulerar. All undervisning skall vila på vetenskaplig grund och på beprövad erfarenhet, står det i skollagen. Frågan är: Vilken vetenskaplig grund, genererad var och av vem? Metodiklektorerna betraktade med skepsis den pedagogiska forskningens resultat, som de i allmänhet ansåg ha föga relevans för skolans praktik. Denna problematik diskuteras fortfarande på olika håll. I en analys som gjorts av National Research Council i USA sägs till exempel att "Educators generally do not look to research for guidance" (Bransford, Brown & Cocking, 2000:248). Efter att ha gått igenom faktorer som gör det svårt för lärare att följa och använda utbildningsvetenskapliga forskningsresultat, såsom abstrakt framställningssätt och brist på tid att läsa och tänka, konstateras: "These factors contribute to the feeling voiced by many teachers that research has largely been irrelevant to their work."

Till detta kan läggas att en stor del av den svenska forskning som riktat sig mot skolan har undersökt faktiska förhållanden. Relativt ofta konstateras brister. Rapporter och avhandlingar brukar avslutas med ett avsnitt om konsekvenser för undervisningen, i vilket man uttrycker förhoppningar om att resultaten skall stimulera till debatt och reflexion och omsättas i praktiken. Men steget från denna typ av rapporterad forskning till konkret undervisning är svårt att ta, inte



bara för lärare i skolan utan också för forskarna själva. Det är naturligtvis av värde att få kunskap om faktiska förhållanden, men minst lika angeläget är att skapa

Läraren – en kunskapsbyggare. Idén med att skriva en utbildningsvetenskaplig uppsats rymmer fröet till något stort, nämligen ett nytt sätt att se på läraryrket. Läraren är inte bara en person som tillsammans med sina elever förverkligar skolans mål. Han eller hon kan också vara en aktör som bygger nytt kunnande med lämpliga metoder och driver skolan framåt. I grunden handlar det om att göra teorin mer praktisk och praktiken mer teoretisk. Mycket återstår dock innan teori och praktik är väl integrerade i lärarutbildningen, och då kan man knappast vänta sig att detta också skall prägla skolans arbete. Och frågan är om den nyexaminerade läraren ser på sig själv som en kunskapsbyggare, som inte bara förverkligar läroplanen utan också vidareutvecklar den genom inspirerat arbete i produktiva sociala nätverk.

Andersson et.al. (2011) fortsätter att beskriva designforskning som ett sätt att integrera teori och praktik, både i lärarutbildning och skola, är att bedriva designforskning. I Europa noteras till exempel ett stigande intresse för design och utvärdering av ”teachinglearning sequences” (TLSs) som behandlar avgränsade ämnen, såsom en partikelmodell för gaser eller introduktion av teorin om evolution genom naturligt urval (Méheut & Psillos 2004). I USA är design ett tydligt inslag i den utbildningsvetenskapliga forskningen (Kelly, 2003; Barab & Squire, 2004). Edelson (2002:119) framhåller:

At its heart, education is a design endeavour. Teachers design activities for students, curriculum developers design materials for teachers and students, administrators and policymakers design systems for teaching and learning. If the ultimate goal of educational research is the improvement of the education system, then results that speak directly to the design of activities, materials, and systems will be the most useful result.

Följande gemensamma drag noteras bland olika sätt att bedriva designforskning:

- Arbetet är iterativt. Designen prövas, utvärderas formativt, revideras och prövas igen i några cykler.
- Arbetet har ambitionen att bidra till utveckling av utbildningsvetenskapen, inte minst genom ökad förståelse av lärande angående givna innehåll i den komplexa värld som skolan utgör.
- Arbetet leder till ”nyttiga produkter”, såsom lärarhandledningar och studiemateriel för elever, som direkt och på olika sätt kan användas i praktiken.
- Forskaren är ofta inte bara forskare utan också designer och lärarutbildare.
- Läraren är inte bara lärare utan också designer av ny undervisning och forskare.
- Forskare och lärare arbetar tillsammans med att förbättra skolans undervisning.

Zeichners (2001) analys av aktionsforskning som en form av professionell utveckling visar att detta sker först när särskilda villkor är uppfyllda. De villkor han hänvisar till är att det finns forum för kritisk värdering av lärares kunskap, att lärare har möjlighet att genomföra forskning i praktiken som ett resultat av

intellektuella investeringar (till exempel utbildning) samt att lärare är inblandade i stimulerande och engagerande arbete och sysslar med forskning under lång tid och som bygger på frivilligt deltagande. Det är också vanligt att tala i termer av att aktionsforskning har ett emancipatoriskt eller frigörande perspektiv. Några forskare (Reason & Bradbury, 2008) menar att ett sådant perspektiv med nödvändighet måste finnas, annars förstärks lätt redan dominerande metoder och ansatser. Denna emancipatoriska betoning är tydlig i Noffkes (2009) historiska genomgång av litteraturen där hon identifierar vad hon beskriver som tre dimensioner i aktionsforskning – den ”professionella”, den ”personliga” och den ”politiska”. De ska dock inte ses som separata kategorier. Den professionella dimensionen innebär ett bidrag till kunskapsproduktionen av och med lärare genom att den skapar nya sätt att förstå praxis; en förståelse som bygger på användning av olika verk tyg för att på ett systematiskt sätt nå kunskap i sitt arbete och genom att organisera möten med kollegor för reflektion. Det blir ett annat sätt att skapa kunskap än det mer traditionella och bidrar till att problematisera teori-praktik dikotomin.

Att se lärarna som kunskapsproducenter rubbar också det etablerade maktförhållandet om vem som har tolkningsföreträde när det gäller att bidra med ny kunskap. Även Carr och Kemmis (1986) driver tesen att aktionsforskning i utbildningssammanhang måste ha ett kritiskt och därmed emancipatoriskt perspektiv. När de, 20 år senare i en artikel, blickar tillbaka på vad som hänt inom fältet noterar de att aktionsforskning blivit en världsomfattande rörelse som involverar lärare, lärarutbildare och forskare och som stöds av många universitet. Men de noterar också att i många fall har aktionsforskning blivit en modell för kompetensutveckling långt bort från dess emancipatoriska strävan. I vissa fall har det reducerats till en metod och därigenom blivit av tekniskt intresse för att nå kunskap av instrumentellkaraktär och inte kritisk. Lite besviket konstaterade att aktionsforskningen fallit offer för den klassiska teori-praktik-dualismen den försökte överbygga (Carr & Kemmis 2005).

Det visar sig att personlig och professionell utveckling hänger ihop och att det är nära relaterat till hur kunskaper kan användas i praktiken om det finns en stödstruktur för det. Förutom en uttalad infrastruktur för hur den kunskap som lärarna genererar ska användas, har de också tillägnat sig verktyg genom kursen som gör det möjligt för dem att själva skapa kunskap i och ur den egna praktiken. Infrastrukturen gör det möjligt för pedagogerna att delge andra sina kunskaper, dels genom den skriftliga dokumentation som sker av arbetet, dels genom att de finns med i olika grupper på samtliga nivåer i den struktur som byggts upp för att stödja en verksamhet som bygger på lärarnas forskning och beprövad erfarenhet. På ett sådant sätt blir den professionella, personliga och politiska dimensionen närvarande i det arbete som görs genom aktionsforskning.

Andersson et.al. (2011) skriver om Van der Akker (1999) som har föreslagit begreppet development research (utvecklingsforskning) som en samlingsbeteckning för en ’familj’ av närbesläktade forskningsansatser som till exempel designforskning), designexperiment, formativ forskning och ”engineering research”. Ofta används dock beteckningen design-based (Wang & Hannafin, 2005; Collins et. al., 2004). Fortsättningsvis kommer jag att använda

utvecklingsforskning eller design/utvecklingsforskning. Utvecklingsforskning kännetecknas enligt Van der Akker av att forskningen är:

- intervenserande – forskningen syftar till att designa interventioner i verkliga undervisningssituationer,
- iterativ – forskningen omfattar cykler av analys, design och utveckling, värdering och revision,
- involverar lärare – lärare medverkar aktivt i de olika forskningsfaserna,
- processorienterad – fokus är på att förstå och förbättra interventionerna,
- användningsorienterad – värdet av interventionen är delvis dess användbarhet i verkliga sammanhang samt
- teoriorienterad – designen baseras (åtminstone delvis) på ett begreppsligt ramverk och teoretiska propositioner samtidigt som den systematiska
- värderingen av hur prototyperna fungerar bidrar till teoriutvecklingen

(Van der Aker et. al. 2005:5). Enligt Cochran-Smith & Lytle (1990) ska lärarforskning inte jämföras med universitetsbaserad forskning utan ses som en egen genre – inte helt olik andra typer av systematiska undersökningar men samtidigt med vissa särskiljande drag. Lärarforskning grundas i en kritik av synen på lärare som forskningskonsumenter och implementerare av andras kunskap. Som forskningsgenre är lärarforskning nära besläktad med aktionsforskning så som den beskrivits av Stenhouse (1981) och Elliot (1991) såväl som med Deweys idé om lärare som såväl producenter som konsumenter av kunskap.

Det finns enligt Cochran-Smith och Lytle också kopplingar till Schöns idéer om reflection-in-action (Schön, 1983) och Shulman's 'pedagogical content knowledge' (Shulman, 2004). Det är en ganska spretig samling forskningsansatser som förs in under beteckningen lärarforskning. Zeichner och Noffke (2001) placerar i sitt handboks-kapitel allt från systematiska och kontrollerade experiment till lärares egna privata reflekterande över sitt arbete under den rubriken. Hiebert, Gallimore & Stigler (2002) skriver att den japanska Lesson Study-traditionen erbjuder en modell för utveckling av en kollektiv professionell kunskapsbas. Tillsammans utvecklar lärarna lektionsutformningar som prövas, observeras, analyseras och revideras. Genom detta lärarägda utvecklingsarbete görs lärarnas kunskaper publika, möjliga att dokumentera, diskutera och verifiera.

## 9. Slutord

Vill här återknyta till vikten av KMH studenters möjlighet till utveckling av musikaliskt uttryck via improvisation. Inte minst studenter på den klassiska fakulteten där improvisation är ett i princip helt oprioriterat område. Kanske är det just för de studenterna som en modern improvisationsmetod skulle göra mest nytta, de melodiska strukturer som TCA ger har en samklang med de tekniker som andra Wienskolan med Arnold Schönberg i förgrunden använde sig av. Modern konstmusik som Atonal musik och tolvtonsmusik. Att som klassisk

musikstudent på KMH få utveckla ett fritt, kreativt, medvetet melodiskt tonspråk i denna anda vore mycket intressant att se vidare forskning på. Hur improvisationer kan växa fram och skapa nya kompositioner. Allt detta med aktionsforskning som verktyg, konstnärligt utvecklingsarbete med vetenskapligt grund kan harmonieras på detta sätt vilket ligger helt i linje med den navigering över kulturella och kreativa oaser som KMH seglar på.

## 10. Referenser

Andersson B., Carlgren I., Hagberg-Ripellino M., Lundström S., Mossberg Schüllerqvist I., Olin-Scheller C., Runesson U., Rönnerman K. & Sidefors A., (2011) *Lärare som praktiker och forskare. Om praxisnära forskningsmodeller*. Stockholm: Stiftelsen SAF i samverkan med Lärarförbundet.

Arban, J. B. (1894, 1936, 1982). *Complete conservatory method for trumpet*. Edited by Edwin Franko Goldman and Walter Smith. Annotated by Claude Gordon. New York; NY: Carl Fischer, Inc.

Bailey, D. (1980, 1993). *Improvisation. It's nature and practice in music*. New York; NY: Da Capo Press.

Bjerstedt, S. (2014). *Storytelling in Jazz Improvisation: Implications of a Rich Intermedial Metaphor*. (Doktorsavhandling, Department of Research in Music Education, 17) Lund, Malmö Faculty of Fine and Performing Arts. Tillgänglig: <http://portal.research.lu.se/portal/files/5827225/4387742.pdf>.

Caruso, C. (1979). *Musical calisthenics for brass*. Victoria: Australia Hal Leonard Corporation, Almo Publications.

Clarke, H. L. (1984). *Technical studies for the cornet*. New York; NY: Carl Fischer, Inc.

Cochran-Smith, M. & Lytle, S (1990) Research on teaching and teacher research: the issues that divide. ER 19:2.

Colin, C. (1980). *Advanced lip flexibilities*. New York; NY: Charles Colin Music.

Clarke, H. L. (1984). *Technical studies for the cornet*. New York; NY: Carl Fischer, Inc.

Elliot, J. (1991). *Action research for educational change*. Milton Keynes: Open university press. (176 s).

Gordon, C. (1965). *Systematic approach to daily practice for trumpet*. New York; NY: Carl Fischer, Inc.

Kelly, A. Research as Design Educational Researcher, Vol. 32, No. 1, pp. 3–4.

Kvale & Brinkman (2007, 2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur AB.

Liebman, D. (1991). *A chromatic approach to jazz harmony and melody*. Stroudsburg, PA: Advance Music.

- Marton, F. & Booth, S. (2000). *Om lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- McNiff, J. (1988). *Action Research. Principles and Practice*. London: Routledge.
- Nachmanovitch, S. (2010). *Spela fritt. Improvisation i liv och konst*. Göteborg: Ejeby.
- Nuthall, G. (2004). *Relating Teaching to Classroom Learning: A Critical Analysis of Why Research has Failed to Bridge the TheoryPractice gap*. *Harvard Educational Review* (74)3, 273–306.
- Näsman, E. (2009). *Om fältanteckningar. En introduktion*. Campus Norrköping, Linköping: [www.Studentportalen.uu.se](http://www.Studentportalen.uu.se).
- Patel & Davidsson (2011). *Forskningsmetodikens grunder*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Rogers, S. (2013). *Researching Musical Improvisation: Questions and Challenges*, *Psychomusicology: Music, Mind, and Brain* 23(4), 269-272. doi:10.1037/pmu0000027.
- Rönnerman, K. (1998). *Utvecklingsarbete. En grund för lärares lärande*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Saint-Jacome, L. (1870, 1999, 2002). Revised by Claude Gordon. *Grand method for trumpet or cornet*. New York; NY: Carl Fischer, Inc.
- Shulman, L (2004). *The wisdom of practice: essays*.
- Smith, W. (1935). *Lip flexibility on the trumpet*. New York; NY: Carl Fischer, Inc.
- Stamp, J. (1978, 1981, 1998, 2005). *Warm-ups and studies for trumpet and other brass instruments*. Vuarmarens Switzerland: Editions Bim.
- Stenhouse, L. (1981). *What counts as research?* *British Journal of Educational Studies* 2, 103–114.
- Stigler, J. W. and Hiebert, J. (1999). *The Teaching Gap. Best Ideas from the World's Teachers for Improving Education in the classroom*. New York: The Free Press.
- Trost, J. (2010). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Van den Akker, J., Gravemeijer, K, McKenney, S. & Nieveen, N. (Eds). (2006). *Educational design research*. London: Routledge. ISBN10: 0-415- 39635-2 (pbk).
- Wang, F. & Hannafin, M. (2005). *Design-Based Research and Technology-Enhanced Learning Environments*. *ETR&D*, Vol. 53, No. 4, 2005, s. 5–23 ISSN 1042–1629.
- Yoshida, M. (1999). *Lesson study: A case study of a Japanese approach to improving instruction through a school based teacher development*. Unpublished PhD thesis, The university of Chicago.
- Zeichner, K. & Noffke, S. (2001). *Practitioner research*. I Richardson, V. (ed) *Handbook of research on teaching*. Fourth edition. AERA, 2001.

