

Kurs: **FG0045 Examensarbete, 15 hp**

2015

Lärarexamen med inriktning musik, 270 hp

Institutionen för musik, pedagogik och samhälle

---

Handledare: Incca Rasmusson

Erik Bergwall

# Ett kanongehör

Improviserad kontrapunkt  
som undervisningsmetod i gymnasiet



# Sammanfattning

Detta arbete har utifrån ett integrativt förhållningssätt undersökt hur improvisationstekniken *strettokanon* kan användas i gymnasiets gehörs- och musikleäraundervisning. En undervisningsmodell har prövats och utvärderats i ett undervisningsförsök på estetiskt gymnasium, och funnits vara ett väl fungerande tillvägagångssätt för att lära ut strettokanon på gymnasienivå.

Nyckelord: musikteori, gehör, musikteorimetodik, kanon, improvisation



# Innehållsförteckning

<b>Inledning .....</b>	<b>1</b>
Bakgrund.....	1
Improvisation av strettokanon.....	6
Problematisering .....	9
Musikteori och gehör på gymnasiet .....	10
Avgränsning .....	10
Syfte och frågeställningar .....	10
<b>Metod .....</b>	<b>11</b>
Urval .....	11
Datainsamlingsmetoder .....	12
Undervisningsmodell.....	13
<b>Resultat .....</b>	<b>16</b>
Instrumentala gruppen .....	16
Vokala gruppen.....	18
Sammanfattning av resultat .....	19
Slutsats .....	21
<b>Diskussion .....</b>	<b>23</b>
Generaliseringsbarhet och tillförlitlighet.....	23
Kopplingar till tidigare forskning och kursplaner.....	23
Framtida forskning.....	26
<b>Referenser .....</b>	<b>27</b>
<b>Bilaga 1: loggbok instrumentalgrupp .....</b>	<b>28</b>
<b>Bilaga 2: loggbok vokalgrupp.....</b>	<b>30</b>



# Inledning

Hösten 2013 genomförde jag ett självständigt arbete i vilket jag ville hitta ett sätt att kombinera kontrapunktsstudier med praktiska övningar. Jag sammanställde därför ett antal forskningsartiklar kring improviserad kontrapunkt, framför allt med fokus på renässansen, och övade att improvisera så kallad strettokanon (se avsnittet ”improvisation av strettokanon”) med andra intresserade studenter på Kungl. Musikhögskolan i Stockholm (KMH). Under arbetets gång upptäckte jag att improvisationen också tränade gehöret på många olika sätt, och att flera teoretiska begrepp blev förklarade i praktiken. Jag började då undra om inte denna typ av improvisation också skulle kunna användas som material för en mer allmän gehörsträning – på så sätt skulle eleven kunna träna gehöret samtidigt som det sker ett skapande och praktiskt musicerande. Detta arbete utgår därför från antagandet att improviserad kanon i renässansstil kan användas som undervisningsmaterial för att stärka gehöret och den allmänna musikteoretiska förståelsen.

Det ligger alltid i musikteoriundervisningens intresse att hitta olika sätt att praktiskt förstå teorin – framför allt när eleverna är musiker och har det praktiska musicerandet som primär sysselsättning. Hur kan musikteori- och gehörsundervisningen hjälpa dem att förstå musiken de spelar? Jag brukar jämföra musik och språk i detta avseende. Vi kan läsa en text högt, ord för ord, helt korrekt. Men det behöver inte betyda att vi förstått textens innebörd. Kanske håller vi på att lära oss ett nytt språk och är osäkra på ordens betydelse, även om vi kan uttala dem korrekt. På samma sätt kan en person som spelar efter noter spela helt rätt i förhållande till notbilden, men ändå gå miste om väsentlig information som bidrar till förståelsen (och därmed indirekt påverkar framförandet) av musiken. Vad betyder egentligen det jag spelar? Varför låter musiken som den gör?

Mitt val av ämne adresserar därför det behov vi har av praktisk musikteoriundervisning. Min förhoppning är att detta arbete kan bidra med ytterligare metodiskt material till detta.

## Bakgrund

Nedan följer först en översiktlig orientering i den litteratur och forskning detta arbete stödjer sig på och utgår från. Därefter görs en problematisering utifrån vad detta material säger, och hur det skulle kunna användas som språngbräda för en fördjupande undersökning. Slutligen följer en presentation av de särskilda musikaliska begrepp och övningar som är föremål för detta arbete.

Det finns givetvis mycket forskning om och kring musikteori- och gehörsundervisning, mer än vad som någonsin skulle kunna rymmas i en och samma sammanfattning. Vad jag i detta arbete därför har valt att utgå från och begränsa mig till är det som dels direkt anknyter till den specifika improvisationsteknik jag vill använda mig av, och dels förklarar varför ett integrativt förhållningssätt hos läraren kan vara bra i undervisningen. Det senare

vill jag belysa med hjälp av texter som beskriver både lärares egna erfarenheter av detta, och den vetenskapliga (kognitivt psykologiska) bakgrunden, om än i mycket sammanfattad form.

Vad finns det för spår och beskrivning av praktisk, integrativ musikteoriundervisning i någorlunda modern tid? Ett tidigt exempel på detta är *The Juilliard Report on Teaching the Literature and Materials of Music* från 1953. Denna rapport redogör för ett nytt sätt att sätta samman undervisningen på Juilliard School of Music, ett sätt som utgår från ett helhetsperspektiv – ”The study of music is essentially indivisible” (Juilliard 1953, s 33). Rapporten förespråkar alltså ett *integrativt* upplägg av musikundervisningen: uppdelningen av teoriämnet i delämnena (som exempelvis harmonilära, form och gehör) är godtycklig och konstgjord. Istället bör dessa delar samverka med varandra så att studenten kan tillgodogöra sig en musikalisk helhetsförståelse. Detta görs genom att exempelvis utgå från riktiga musikexempel istället för övningsuppgifter som är särskilt konstruerade för ändamålet (läs: klassiska kontrapunktsböcker med regler för vad som får och inte får göras). Genom att eleven ges tillfälle att aktivt analysera musiken i sig skapas en personlig förståelse för hur musiken byggs upp och fungerar, snarare än att ges färdiga byggstenar.

We believe, having seen many examples, that any student, even the most unmusical, can be drilled to write "correct" counterpoint, to "recognize" themes, or to "identify" chords. And while granting the desirability of the student's-being able to do these things, we nevertheless maintain that drill does not necessarily lead to understanding and that the results of drilling are valueless unless they assume a place in the workings of an active mind. (Juilliard 1953, s 36)

Det som förespråkas är inte någon särskild metod, utan snarare ett synsätt. Musikteorin är ett medel, inte ett mål. Och som sådant bör det syfta till att gagna målet – musicerandet och komponerandet – så mycket som möjligt. En student som undervisas utifrån den integrativa musikteorin, så som den uttrycks i *The Juilliard Report*, bör i klassrummet inte få lära sig något som inte har någon funktion eller mening utanför klassrummet (Juilliard 1953, s 37). Målet med undervisningen är också att eleven inte ska känna sig *färdig* bara för att kursen eller utbildningen är klar; snarare är det så att undervisningen ska syfta till ett kontinuerligt lärande, där eleven har utrustats med verktyg för hela sitt musikerliv.

En som idag baserar sin teoriundervisning på liknande tankar är musikvetaren och läraren Peter Schubert, som undervisar i musikteori och gehör på McGill University i Montreal, Kanada. Schubert argumenterar för att undervisningen i musikteori behöver kunna erbjuda en *lesson for life* (LFL) – det vill säga en insikt om teorins värde och funktion för det egna musicerandet eller musiklyssnandet. (Schubert 2011) Schubert menar att målet med musikteoretisk undervisning är att ge eleven verktyg för att kunna tränga in i musiken och undersöka vad som finns under ytan – att till exempel kunna se samband och skillnader mellan olika musikstilar. Men för att kunna göra detta behöver undervisningen ta sin början *på* ytan, genom ett studium av faktiska musikexempel (*real music*). Att förstå musikens yta handlar enligt Schubert exempelvis om att veta tonplatsen för en



meloditon, kunna höra hur parallella kvinter låter, kunna höra intervallet mellan två stämmor eller förstå att en albertibas egentligen är brutna ackord. Enligt Schubert är det ingen idé att börja en teorikurs med att förklara stämföring, ackord eller andra abstrakta koncept, om inte eleven eller studenten först kan relatera till och prata om själva ytans struktur och egenskaper. Varför det är så förklarar Schubert utifrån sin egen erfarenhet som lärare:

I tried sporadically to get my students to come to grips with the surface. How many times over the years did I say “you must sing and play each example in the book, you must sing and play your homework”? I knew for the most part they weren’t doing it. The most obvious evidence in a counterpoint class was the melodic or vertical tritones or diminished fifths that appeared in species exercises. The offender, hearing the example played, blushed appropriately, because students do have ears and instincts. But often they don’t get the LFL that the tritone is special among all those white notes. (Schubert 2011, s 219)

Schuberts lösning på detta är att göra teorilektionerna till ”ultra-integrated theory/aural skills courses where ear training *is* theory”. För att lära sig vad till exempel en viss harmonisk funktion är och gör, måste eleven kunna känna igen den i noterna, identifiera den via gehöret, spela den, sjunga den, använda den i komposition och improvisera den. På så sätt görs begreppet ifråga levande och begripligt ur en musikalisk synvinkel. Genom att göra dessa övningar på lektionstid kan Schubert dessutom se att studenterna faktiskt gör dem och guida dem på rätt väg.

Improvisation är alltså inte bara ett musikaliskt skapande i stunden; det kan också användas som ett av flera sätt att träna gehöret och närma sig en förståelse av musikteoretiska begrepp. Vi kan här återkoppla till *The Juilliard Report* och dess påstående att undervisningen i klassrummet ska spegla musikerns verklighet. Denna uppmaning speglar ett mycket typiskt förhållningssätt inom de lärandeteorier som lite slarvigt brukar samlas under devisen *learning by doing*. Schuberts ”ultraintegrerade” gehörs- och musikteorikurser grundar sig till stor del på just *learning by doing*: ett teoretiskt koncept kan lättare förstås och läras in genom praktiska övningar där olika sinnen samverkar (Schubert 2011, s 220). Ett ofta använt exempel på detta är att en person inte lär sig cykla genom att läsa skrivna instruktioner, utan genom att faktiskt cykla. Kunskaperna skapas alltså i och med den kroppsliga upplevelsen.

Kate Covington använder sig i sin artikel *Improvisation in the Aural Curriculum: An Imperative* (Covington 1997) av just denna analogi. Oftast är det så att när vi en gång lärt oss att cykla glömmet vi inte detta, även om det skulle gå lång tid mellan gångerna. Det vi däremot lär oss på musikteorilektionerna glömmet vi lättare bort. Covington menar att detta beror på att den traditionella undervisningen inom musikteori oftast äger rum i artificiella snarare än verklighetsbaserade kontexter (“artificial” respektive “real-world contexts”). Kunskaper som lärs in utanför den verklighetsbaserade kontexten tenderar att bli oanvändbar när den verkligen behövs; de är alltså lättast åtkomliga i kontexter som liknar den de lärdes in i. För att undervisningen i musikteori och gehör ska bli så ändamålsenlig som möjligt måste alltså undervisningssituationen likna en musikers verklighet: “the cognitive

demands required of classroom activities need to be consistent with the cognitive demands of the environment for which we are preparing musicians” (Covington 1997, s 50). Detta är med andra ord precis det som föreslås i *The Juilliard Report*.

Denna tes förklaras av Covington vidare med hjälp av teorin om konstruktivistiskt lärande, som är baserad på Jean Piagets forskning. Konstruktivismen går i korthet ut på att varje person konstruerar sin egen kunskap utifrån tidigare erfarenheter och i en slags problemlösningbaserad miljö. På det sättet konstrueras en flexibel kunskap som lätt kan användas i olika situationer. Detta ställer Covington i kontrast till det objektivistiska lärandet, där information lärs in som fakta som kan vara antingen fel eller rätt. Informationen presenteras utan kontext och i förenklad form, där överflödiga sidoinformation skalats bort till förmån för en ökad begriplighet. Så är exempelvis fallet vid intervalligenkänning; två toner spelas utan någon särskild kontext, och eleven kan då svara antingen rätt eller fel. Eleven kan bli skicklig på just detta, men kan få svårigheter att identifiera samklanger i en ”real-world context”, som exempelvis en ensemblerepetition.

Covington fortsätter denna utläggning med att ta upp så kallad schemateori, som ytterligare kan förklara dessa lärandemodeller och hur våra hjärnor hanterar och strukturerar inkommande information. Ett schema är en kategorisering eller en generalisering; en mental mall som innehåller information om något särskilt. När vi upplever en viss företeelse jämförs denna med andra, liknande erfarenheter, och tillsammans bildar likheterna en *prototyp* – en generaliserad bild av företeelsen i fråga (Gjerdingen 2007a). Prototypen kan utgöra en bedömningsgrund för hur bra en företeelse stämmer överens med sitt schema. Att sluta ett musikstycke som går i moll med ett durackord kanske inte alls stämmer överens med rockmusiklyssnarens schema, medan det är ett typexempel för någon som lyssnar mycket på Bach. Ett schema har dock variabler, och en erfaren musiker eller lyssnare inom många genrer skulle kunna ha ett schema för slutkadenser där både dur- och mollackordet ingår. I och med att schemat är generaliserande kan vi genom att veta värdet på vissa variabler också sluta oss till värdet på resten. Exempelvis skulle vi kunna lista ut att en melodi är på väg att göra en halvkadens om tonen fissa plötsligt dyker upp i ett C-durlandskap. Sammantaget är scheman alltså en förklaringsmodell som visar hur inkommande information behandlas och bearbetas i våra hjärnor. Men hur flexibelt ett schema blir beror enligt Covington på i vilket sammanhang det bildas. Om ett schema över ett visst koncept lärs in i en *real-world context*, och i relation till andra koncept, är det lättare att ändra på schemat eller inkorporera det i andra scheman än om förhållandena hade varit de motsatta (Covington 1997, s 51-52).

Senare års forskning inom historisk musikpedagogik har också kunnat visa på hur undervisningen i framför allt de neapolitanska konservatorierna på 1700-talet använde sig av metoder vars effektivitet kan förklaras med hjälp av schemateori, nämligen *solfeggi* och *partimenti* (Gjerdingen 2007a & 2007b). I korthet baserades undervisningen på ett praktiskt övande av schematiska musikaliska modeller. Kopplingen till scheman och kognitiv psykologi har gjorts främst av musikvetaren Robert Gjerdingen, som också drar paralleller till schematiska modeller i andra konstformer. Exempelvis övade sig en blivande konstnär på att teckna ansikten från en schematisk bild av ett ansikte, bestående av en oval med olika hjälplinjer.

Variablerna i detta schema består i att göra ansiktet individuellt; att lägga till de särskilda anletsdragen för just denna människa. Men utgångspunkten, schemat, för alla ansikten är detsamma. Ett annat exempel kan vara improviserande skådespelare, som samlade på sig olika skämt och dialoger för att applicera på typiska handlingar och intriger av skilda slag. En typisk handling (schemat) kunde då se ut på olika sätt tack vare skådespelarnas skicklighet att variera persongalleri, dialoger och skämt (variabler) (Gjerdingen 2007b s. 90-91).



Fig. 1. Schematisk sekvens, 1400-tal. (Gjerdingen 2007b, s 92)

De musikaliska modellerna fungerade i stort sett på samma sätt. Här kunde schemat motsvaras av en typisk sekvensartad basrörelse, exempelvis kvart upp och ters ned. Detta är en mycket vanlig sekvens, och det finns tidiga exempel på not-mot-not-kontrapunkt av just detta schema (se fig 1). I de neapolitanska konservatorierna fick barnen öva in olika varianter på detta och många andra musikaliska scheman, och de utvecklade därmed en intuitiv förmåga att röra sig, komponera och improvisera i dåtidens musikaliska landskap. Detta tränades bland annat med hjälp av partimenti, en sorts praktisk kontrapunktundervisning som ofta bestod av en baslinje som i och med sin utformning gav ledtrådar till hur resten av stämmorna kunde utföras:

[...] partimenti were ... a cognitively optimal means of developing fluency in a complex, multivoice style of music. In memorizing exemplars of small contrapuntal schemata, fitting them to the matching locations in a partimento, and then realizing them in a current style, the apprentice was training himself to think in “free” counterpoint. (Gjerdingen 2007, s 85)

Partimentoundervisningen skedde vid cembalon, och utmaningen för eleven var alltså att från den enda givna stämman utläsa dess schematiska rörelser och därmed också lista ut vilka melodier som borde finnas eller passa i de övriga stämmorna, och realisera detta på plats. Eleven var därför tvungen att tidigare ha tränat in många kontrapunktiska varianter på olika scheman, så att han lätt kunde känna igen dessa i partimentoövningen.



Fig. 2. Partimento diminuiti. (Gjerdingen 2007b, s 108)

Ett tydligt exempel på denna metod hittar Gjerdingen hos Francesco Durante, maestro vid ett av Neapels konservatorier. Durante skrev en samling *partimenti*

*diminuiti*, det vill säga olika exempel på vad högerhanden kunde spela medan vänsterhanden spelade en basgång som tillhörde ett visst schema. I fig. 2 ser vi ett exempel på detta: vänsterhanden spelar en variant på kvart upp/ters ned-sekvensen och högerhanden spelar en passande melodi ovanpå detta.<sup>1</sup> Exempel som detta befästes genom att användas i ett partimento; med andra ord användes den i en musikalisk helhet. Partimentot var alltså ett stycke kondenserad musik. Utifrån en basgång kunde eleven känna igen de *partimenti diminuiti* han tidigare övat, och applicera dessa på basgången, allt i realtid. I partimentot följde flera scheman på varandra, och utmaningen för eleven låg också i att knyta ihop dessa. Gjerdingen summerar vad som faktiskt ägde rum i träandet av partimento: "It was a nonverbal course of study that combined elements of performance, analysis, improvisation, and composition". (Gjerdingen 2007b, s 105)

Drar vi oss till minnes det *The Juilliard Report* säger om integrativ musikteori, vad Peter Schubert (2011) menar med "ultraintegrerade" musikteori- och gehörslektioner och det Kate Covington (1997) tar upp om "real-world contexts", ser vi alltså att allt det också förekom för redan tre hundra år sedan i konservatorierna i Neapel. Vi vet också att dessa konservatorier var oerhört framgångsrika tack vare detta: deras studenter dominerade i stort sett hela 1700-talets operascen (Gjerdingen 2007b, s 127).

Både Schubert och Gjerdingen har nämnt improvisation som en av flera sätt att befästa teoretiska kunskaper. Kate Covington riktar i sin artikel in sig enbart på improvisation, och landar efter tidigare argumentation i slutsatsen att improvisation "not only can ... be included within the aural curriculum, but *should be*" (Covington 1997, s 54). Covington tar upp bland andra följande argument för denna tes:

#### Improvisation

- äger med nödvändighet rum i en "real-world context": att improvisera liknar musikerns verklighet mer än att exempelvis sitta och skriftligen svara på frågor.
- involverar "learning by doing".
- garanterar att eleven bit för bit konstruerar sin egen förståelse av "multiple musical parameters, represented by schemata which are continually being reconstructed, altered, or linked to other schemata". (Covington 1997, s 54)

#### Improvisation av strettokanon

Utifrån den allmänna redogörelse över integrativ musikteori och improvisation som gjorts ovan, vill jag nu gå vidare med en mer specifik beskrivning av vad som

<sup>1</sup> Gjerdingen pekar också på kontinuiteten i kontrapunkten; de yttre stämmornas toner på första och tredje slaget i varje takt matchar exakt Ugolinis not-mot-not-exempel i fig. 1.

skrivits om improvisations- och kompositionstekniken *strettokanon*<sup>2</sup>, som är föremålet för denna uppsats, och vilket mer stöd i den historiska litteraturen vi kan hämta för improvisation som undervisningsmetod.

En strettokanon betecknar en typ av (oftast tvåstämmig) kanon, där den första stämman imiteras efter endast ett pulsslug, till exempel en halv- eller helnot (jfr strettot i en typisk Bachfuga, där insatserna kommer mycket tätt). I det här arbetet kommer ledarstämman imiteras av en överstämma på kvinten ovanför.

Strettokanon kan också improviseras med tre stämmor; den typen av improvisation är dock inte föremål för denna uppsats.

Eftersom den som sjunger eller spelar ledarstämman vet att andrastämman kommer följa en kvint ovanför, är det lätt att räkna ut vilka toner som bildar konsonanta intervall (prim, ters, kvint, sext och oktav) med följarens ton. I fig. 3 ser vi att ledaren börjar sjunga tonen  $d^1$  och att följaren därför kommer att börja på tonen  $a^1$ . För att skapa konsonanta intervall med tonen  $a^1$  kan ledaren alltså välja att gå till tonerna  $a^1$ ,  $f^1$ ,  $d^1$ ,  $c^1$  eller  $a$ . Med andra ord kan ledaren gå upp en kvint eller ters, stanna kvar på samma ton, eller gå ned en sekund eller kvart.



Fig. 3. Möjliga rörelser i strettokanon

För att improvisationen ska få en mer melodisk och konstnärlig utformning krävs det att heltonerna som vi hittills använt oss av kan diminueras med hjälp av genomgångstoner och andra melodiska element. Man skulle kunna säga att heltonerna är hållpunkter för melodin. I fig. 4 ser vi vilka diminutioner jag kommer att använda mig av i detta arbete.



Fig. 4. Diminutioner av ters- och sekundrörelser

För att avsluta en improvisation behöver vi känna till hur kadensmönstret ser ut. Som synes i fig. 5 går ledaren ned en sekund, och springer sedan upp en kvart i mitten av en takt, och skapar på så sätt en synkop. När följaren hör eller märker att ledaren gör detta, går denne ned en sekund på nästa pulsslug och skapar då en

<sup>2</sup> I litteraturen beskrivs denna teknik som ”stretto fuga” eller ”stretto canon”. Båda dessa namn motsvaras alltså i denna uppsats av mitt något försvenskade ”strettokanon”.

dissonans i form av en stor sekund med ledaren. Denna dissonans upplöses till en liten ters genom att ledaren går ned en liten sekund. På nästa pulsslags förenas båda stämmorna på samma ton genom att ledaren går upp en sekund från sin ledton, och följaren går ned en sekund.



Fig. 5. Kadensmönster i strettokanon

Kadensen går att göra på de flesta skalsteg. Det är dock inte möjligt att kadensera på det sjunde steget, eftersom ledaren då måste springa en överstigande kvart från f till b, se fig. 6. På det tredje steget bildas en så kallad frygisk kadens, vilket innebär att synkopdissonansen blir en liten sekund istället för en stor, och att ledaren därför måste gå ned en stor sekund istället för en liten. (Se fig. 7)



Fig. 6. Kadens med kvartsprång från f till b.



Fig. 7. Frygisk kadens.

Peter Schubert är den som mest utforskat hur strettokanon kan användas som pedagogiskt hjälpmedel i kontrapunktsundervisning på universitet eller högskola. Schubert har illustrerat hur han använder sig av detta i ett antal videoklipp (Schubert 2012). I en dialog med en student visar han först vilka vägar den som leder improvisationen kan gå för att bilda konsonanta samklanger, sedan improviserar de ett par helnoter i följd, och avslutar med att lära sig smycka ut stegen med diminutioner. I senare videoklipp går de också över till att improvisera trestämmigt. Schubert visar dock inte hur allt detta skulle gå till under en faktisk lektion; dessa videoklipp visar mer upp hur improvisationstekniken fungerar än hur den kan användas i klassrummet. Däremot visar Schubert i en annan serie videoklipp upp en annan improvisationsövning och hur han faktiskt använder denna i klassrummet. Det kan vara fruktbart att beskriva även denna, även om det inte är samma teknik som ska användas i detta arbete.

a 2-bar basic idea is proposed (from a composition or invented by a student) and another student is to improvise the next two bars. The rest of the class writes it down and critiques it.

Med gemensamma krafter improviseras även en baslinje till det redan improviserade, och genom diskussion och lyssnande görs hela klassen delaktig. Generellt skriver Schubert att improvisation är ett sätt att ”leka i sandlådan”, att

experimentera och känna sig fram; att så att säga ”brottas med materialet”.  
(Schubert 2011, s 211)

I mitt eget självständiga arbete om strettokanon (Bergwall 2014) kom jag fram till en viss lärandeprogression baserat på den övning jag då gjort med andra studenter. Progressionen kom jag fram till genom att reflektera kring hur jag och de andra medverkande lärde oss improvisera; vad som fungerade och vad som inte gjorde det. Jag identifierade och sorterade ut följande steg:

1. Leda och följa i helnoter (not mot not). I detta skede krävs att man kan orientera sig i skalan och sjunga på tonnamn.
2. Leda och följa i varierade notvärden. Här kan ledaren utforska vilka möjligheter som finns, som exempelvis melodibildning av fragmenten i bilaga 1, pausering mm.
3. Sjunga med text. Ledaren bestämmer sig för en text, t.ex. Kyrie Eleison och försöker sjunga denna utan att förlora fokus från melodibildningen.
4. Improvisera ett tema som sedan ska återkomma. Detta gör att improvisationen får en typ av form. Formen kan också vara given av texten, och texten kan också användas för att ge upphov till ett melodiskt tema.

## Problematisering

Improvisation i allmänhet används säkerligen på många högskolor och gymnasier i musikteori- och gehörsundervisningen. Tittar vi på improvisationstekniker från renässansen känner jag dock bara till ett fåtal utländska forskare och lärare som Peter Schubert som använder sig av dessa i undervisningen. Denna undervisning sker på högskolenivå, och är därför anpassad för studenter i en viss ålder och med vissa förkunskaper. Likaså har jag själv tidigare endast improviserat strettokanon med andra högskolestuderande i informella situationer (Bergwall 2013). Det finns alltså ett utrymme här för vidare forskning kring hur en sådan här teknik kan användas i musikteori- och gehörsundervisningen, både på högre och lägre nivåer. Detta utrymme bekräftas också av andra musikvetare som menar att renässansimprovisation som undervisningsmetod i musikteori- eller musikhistoriakurser ”could be a fertile area for further research” (Cumming 2013, punkt 17).

Det skulle därför vara intressant att undersöka om och hur en improvisationsteknik som strettokanon kan användas i undervisningen i svenska skolor, och företrädesvis på gymnasiet. Är det möjligt att med strettokanon utnyttja de fördelar som här tidigare beskrivits att improvisation i musikteoriundervisningen medför? Skulle det gå ihop med gymnasiets läro- och kursplaner och den nivå gymnasieungdomar befinner sig på? Jag hoppas med denna uppsats kunna undersöka detta i praktiken.

## Musikteori och gehör på gymnasiet

Vad som ingår i musikämnet på gymnasiet regleras av läroplanen Lgy 11.

Musikteori är ett eget ämne som omfattar kurserna Gehörs- och musikleära 1 och 2, samt Arrangering och komposition 1 och 2. Med tanke på att fokus för denna uppsats enbart riktas mot musikteori och gehör kommer endast de två kurserna i Gehörs- och musikleära tas upp; detta sker i diskussionsavsnittet.

### Avgränsning

Detta arbete behöver avgränsas på grund av i stort sett två anledningar. Den första handlar om vad som är möjligt att undersöka inom examensarbetets poänggivande arbetsinsats, vilket motsvarar en hel termins halvtidsstudier. Den andra anledningen är den begränsade tid som funnits till insamlande av empiri. Det hade varit önskvärt att ägna en hel termins undervisning åt undersökningen för att följa utvecklingen hos eleverna och kunna utvärdera utifrån fler parametrar. Omständigheterna på den verksamhetsförlagda utbildningen på vilken undersökningen gjordes tillät dock endast en undersökning på två veckor (det vill säga två lektionstillfällen). Detta medför givetvis en begränsad möjlighet att titta på vilken effektivitet strettokanon kan ha under en längre period, vilken skillnad som kan observeras mellan de som blir undervisade med strettokanon och de som inte blir det, och andra frågor som behöver en längre tidsperiod för att få hög reliabilitet i svaren.

Det som *kan* observeras under en tvåveckorsperiod är däremot inledande reaktioner, tendenser och hur väl introduktionen av övningen i fråga fungerar. Eftersom övningen så vitt jag vet aldrig genomförts med ungdomar i gymnasieålder är det väldigt svårt att veta i förväg hur mycket en introduktion av övningen behöver anpassas till denna åldersgrupp, eller om det ens är möjligt. Likaså är det intressant att veta hur detta fungerar beroende på om övningen sker vokalt eller instrumentalt.

Med denna undersökning vill jag därför ta fram en undervisningsmodell i improvisation av strettokanon och undersöka hur väl den fungerar i klassrummet. Avsikten kommer inte att vara att mäta någon långsiktig effekt av denna undervisning, utan enbart att studera om modellen fungerar som ett sätt att lära sig improvisera strettokanon.

### Syfte och frågeställningar

Syftet med detta arbete är att pröva funktionaliteten hos en undervisningsmodell för introduktion av strettokanon på gymnasienivå.

Med undersökningen vill jag besvara följande frågeställningar.

- Hur svarar eleverna på undervisningsmodellen? Kan de med denna modell lära sig att improvisera strettokanon?
- Vad tränas med modellen beroende på om övningen sker vokalt eller instrumentalt?



## Metod

Uppsatsens frågeställningar kommer att undersökas kvalitativt i och med ett så kallat *undervisningsförsök* (Johansson & Svedner 2010). Ett undervisningsförsök går ut på att genomföra ett projekt i klassen och sedan utvärdera resultatet av detta. Ett nära besläktat tillvägagångssätt är *aktionsforskningen*. Inom aktionsforskning ska forskaren och de utforskade (eleverna) vara överens om vad de vill förändra; de tar gemensamma beslut om innehåll och hur resultatet ska omsättas i praktiken. I ett undervisningsförsök är eleverna inte lika delaktiga i upplägget. Forskaren och läraren behöver heller inte vara samma person (Johansson & Svedner 2010, s 65-66).

Dock kommer jag i denna undersökning själv vara både forskare och lärare. Undervisningsförsöket blir alltså en form av deltagande observation där jag leder undervisningen enligt en förutbestämd modell, samtidigt som jag genomför observationer av vad som händer och hur eleverna svarar på undervisningen.

Nedan beskrivs först hur urvalet av undervisningsgrupper gått till. Därefter går jag in på vilka datainsamlingsmetoder jag valt och varför. Till sist presenterar jag den undervisningsmodell som är föremålet för denna studie, och hur den konstruerats.

## Urval

Undervisningen kommer att äga rum under verksamhetsförlagd utbildning på ett estetiskt gymnasium i Stockholms innerstad. Detta gymnasium har en välkänd musikutbildning och dess status kan sägas vara hög. Följaktligen kan dess elever sägas ligga på en något högre nivå än den genomsnittlige eleven på estetiskt gymnasium. Detta är inte något fastställt faktum, utan en värdering jag gjort utifrån egen erfarenhet.

Frågeställningen om vokal eller instrumental övning ger att undersökningen måste innefatta minst två grupper varav en grupp övar med instrument och den andra med sång. Vidare är det med tanke på undersökningens tillförlitlighet önskvärt att grupperna är ungefär lika stora och befinner sig på ungefär samma kunskapsmässiga nivå. Nivån har betydelse eftersom det görs en jämförelse mellan de båda grupperna; är nivån ojämn från början kan det vara svårt att bedöma skillnaden i resultatet. Små grupper är också önskvärda, då övningen tar längre tid att genomföra med större antal elever på samma gång.

Urvalet har därför gjorts enligt dessa riktlinjer. Vad som inte varit möjligt att ta hänsyn till har varit nivån på grupperna: på grund av praktiska skäl har jag endast möjlighet att öva med en grupp i år 1 och en grupp i år 2.<sup>3</sup>

Övningen kommer alltså genomföras med en instrumental- och en vokalgrupp. Instrumentalgruppen består av fem elever varav fyra tjejer och en kille. Besättningen är en tenorsaxofon i bess, en klarinett i bess, två altsaxofoner i ess samt ett piano. Dessa elever går i årskurs ett. Vokalgruppen består av åtta elever varav tre tjejer och fem killar. Dessa elever går i årskurs 2. Inte alla av dessa har sång som huvudinstrument. Såväl skola som elever är anonymiserade av etiska skäl. I undersökningen benämns en elev som just ”elev”, utan könsbestämning.

## Datainsamlingsmetoder

Metoder för att besvara frågeställningarna kommer att vara *observationer* och *loggbok*. Genom att observera hur eleverna svarar på de olika momenten i undervisningsmodellen fungerar kan vi få en bild av både hur väl den fungerar som helhet, samt vilka skillnader som kan iakttas mellan instrumentalister och vokalister. Genom att skriva en loggbok där en nyss genomförd lektions hela förlopp sammanfattas, kan bilden som vi fått genom observationerna kompletteras och ges en kontext.

Observationerna kommer att göras utifrån s.k. *kritiska händelser* (Johansson & Svedner 2010): en viss övning observeras utifrån hur eleverna svarar på den. Det som står i centrum är alltså inte en viss person, utan en händelse som är central i undervisningen. I avsnittet om undervisningsmodellen nedan specificeras dessa som frågor, exempelvis ”klarade eleverna av att göra detta på första försöket?”. Oftast är frågorna utformade som ja- eller nejfrågor för en enklare hantering och analysering. Ibland krävs det dock följdfrågor och någon mer öppen fråga. Svaret på dessa skrivs ned på en observationsblankett. På observationsblanketten skrivs även ned datum och tidsåtgång, samt hur lång tid undervisningen varade. Observationerna skrevs sedan in i loggboken som löpande text.

Svårigheterna och nackdelarna med denna typ av deltagande observation kan vara flera. Meningen är att vara så objektiv som möjligt, även om detta är mer eller mindre omöjligt. En ensam observatör kan inte se allt som försiggår, och det är också möjligt att jag omedvetet lägger mer vikt vid en viss händelse än vid en annan. Då jag genomför undersökningen samtidigt som jag undervisar kan det också vara svårt att anteckna observationerna under pågående lektion.

Loggbok kommer att föras efter varje lektion. I den upptecknas lektionens förlopp, om någon oväntad reaktion eller händelse ägde rum, samt vilka tankar och reflektioner jag själv fått efter lektionen (Johansson & Svedner 2010, s 66). En

<sup>3</sup> Det är inte givet att den kunskapsmässiga nivån alltid är högre i år 2 än i år 1, men jag anser det ändå vara ett rimligt antagande.

viktig funktion med loggboken är också att notera om något steg i undervisningsmodellen inte fungerat som tänkt, eller om jag blivit tvungen att ändra något i den. Det är viktigt att loggboken upprättas direkt eller så snabbt som möjligt efter lektionen, så att minnet av vad som hänt kan beskrivas så utförligt som möjligt. Ett minne är givetvis något högst subjektivt, och det finns här risk för att viktiga händelser sorteras bort av hjärnan. Därför måste här påpekas att loggboken är att betrakta som en skriftlig intervju med mig själv. Jag frågar mig: vad minns jag av lektionen?

Baserat på Peter Schuberts sätt att aktivera alla elever, inte bara de som improviserar för tillfället, kommer jag att ställa vissa frågor under olika steg. Dessa frågor ska förhoppningsvis få eleverna att koppla ihop det de gör i praktiken med musikteorin och dess termer. Frågorna är uttänkta så att de relaterar till det vi för tillfället gör, och berör typisk ”ytkunskap” (se litteraturavsnittet s 2). De står beskrivna efter varje steg i modellen nedan.

## Undervisningsmodell

De progressioner som redovisats i litteraturavsnittet ovan (se sid 11-12) har nackdelen att de kräver en del förkunskaper som troligtvis inte alla gymnasieungdomar har. Därför kommer den uttänkta undervisningsmodellens progression utgå från en härmövning som troligtvis alla kan lära sig mycket snabbt, och sedan introducera svårigheterna en åt gången. Konstruktionen av undervisningsmodellen utgår från schemateorin: om ett schema över ett visst koncept lärs in i relation till andra koncept är det lättare att ändra på schemat eller inkorporera det i andra scheman än om förhållandena hade varit de motsatta (Covington 1997, s 51-52). Modellen nedan börjar därför med något eleverna redan kan, nämligen att härma ett litet motiv. När eleverna steg för steg sedan lär sig att följa och leda i strettokanon är tanken att inför varje ny utmaning eller svårighet utgå från och relatera till vad de redan kan eller nyss har lärt sig.

Det är meningen att jag ska följa modellen så noga som möjligt. Jag tillåter mig dock att göra mindre justeringar på plats, om jag märker att sådana kan få positiva följder för resultatet. Detta ska i så fall antecknas i loggboken.

### Undervisningsmodell:

Förutsättningar: Stolarna i klassrummet arrangeras så att eleverna sitter på rad eller i en svagt böjd linje. Jag sitter framför dem, vänd mot dem. De som spelar instrument ska ha tagit upp dem och gjort dem spelklara.

#### 1. Etablering av tonart och en enkel härmövning.

Vi börjar med att etablera tonarten genom att spela/sjunga tonartens skala från grundtonen upp till dess oktav och ned igen. Det är viktigt att alla hör tonarten och kan urskilja grundtonen eftersom vi endast kommer att använda oss av det diatoniska tonförrådet, åtminstone till en början. Vilken tonart som används beror i första hand på rösternas eller instrumentens omfång. För röster kan det vara lämpligt att sjunga i a-dur, då denna tonart ligger bra till för att både killar och tjejer ska kunna leda och följa. För

instrument kan man vara mer flexibel med många olika tonarter, så länge som ledaren kan ligga lägre än följarna.

Jag sjunger sedan ett par toner i form av sekvensen ters upp – sekund ned (se fig 8), och ber eleverna härma detta. Vid behov upprepar jag sekvensen. När de har sjungit/spelat detta korrekt uppmanar jag dem att göra det igen, men nu fortsätta sekvensen och inte stanna på den tredje tonplatsen. Om de blir osäkra sjunger jag med dem. De ska kunna göra detta obehindrat innan nästa steg.

**Observation:** behöver de flera försök för att återge den första korta sekvensen? Behöver de flera försök för att fortsätta sekvensen?

**Fråga till eleverna:** vilka melodiska intervall sjunger vi nu?



Fig. 8. Sekvens

## 2. *Sekvensen blir till en kanon.*

Jag delar sedan upp eleverna i två grupper. De ska nu utföra sekvensen i kanon. Den första gruppen börjar från grundtonen medan de andra följer ett pulsslag senare från kvinten ovanför (det vill säga den femte tonplatsen). Innan vi börjar ser jag till att grupp två vet var och när de ska börja, eventuellt får jag demonstrera eller sjunga med dem. När de kan sjunga sekvensen i kanon obehindrat byter vi roller så att grupp två leder och grupp ett följer. Dessutom visar jag också att terserna kan smyckas ut genom att gå stegvis till måltonen. De ska kunna göra detta obehindrat innan nästa steg.

**Observation:** behöver jag demonstrera hur grupp två ska sjunga/spela eller klarar de sig själva?

**Fråga till eleverna:** vilka harmoniska intervall bildas mellan våra stämmor? (Vi sjunger och lyssnar.) Vi diskuterar varför de passar ihop och vad det har med de harmoniska intervallen att göra. Vad är konsonans och vad är dissonans?

## 3. *En utmaning introduceras.*

I detta moment leder jag (med sång) och alla elever följer. Jag förklarar att vi nu gör precis på samma sätt som i förra momentet, men att jag någonstans i övningen kommer att gå upp två terser i rad istället för den förväntade sekunden nedåt. Elevernas utmaning blir då att höra när detta sker och följa efter. Detta är egentligen den första stora svårigheten med övningen. Vissa elever kommer kanske att klara detta direkt, men troligtvis behöver de flesta hjälp. Vi övar i så fall en enstaka, bestämd linje om och om igen, så att de känner igen hur detta låter. Därefter leder jag övningen igen tills de kan känna igen då jag går upp två terser i rad, oavsett när eller var jag gör det. Därefter går vi vidare med sekundrörelsen nedåt och övar den på samma sätt. Eleverna ska kunna följa en improvisation med

slumpvis valda rörelser utan större problem innan vi går vidare till nästa steg.

**Observation:** krävs det en eller fler repetitioner innan eleverna kan följa en improvisation? Om någon har svårt att följa, vad hjälper att förstå?

**Fråga till eleverna:** kommer ni ihåg i vilken ordning terserna och sekunderna följde på varandra (det vill säga hur melodin gick)? (Denna fråga kan för övrigt ställas efter varje improvisation som görs.

#### 4. *Kadensering*

Därefter introducerar jag hur en kadens går till. Jag berättar att man som följare endast behöver gå stegvis nedåt när man hör att ledaren gör en synkop mitt i takten. För säkerhets skull ger jag också ett tecken till eleverna när detta sker, exempelvis genom en viftning. Vi övar detta tills det sitter.

**Observation:** hur många försök behöver eleverna för att klara detta?

#### 5. *Ombytta roller*

Jag visar att genomgångstonen i tersrörelsen kan vara kortare om den första tonen punkteras. Likaså kan sekundrörelsen nedåt diminueras. Vi övar detta, och jag lämnar sedan över ledarrollen till eleverna, som får leda varandra en i taget. Om en tjej ska leda i vokal improvisation kan endast andra tjejer följa på grund av att följaren i just denna variant av övningen måste sjunga högre upp än ledaren.

**Observation:** hur ser deras improvisationer ut? Är det en längre improvisation där de använder de olika rörelserna efter egen smak eller gör de en kort improvisation som är liknande eller identisk med något vi tidigare övat?

#### 6. *Kadensering*

Vi går därefter över till att öva hur ledaren ska göra om den vill kadensera, vilket är lite mer komplicerat. Ledaren ska gå ett steg nedåt, men i mitten av slaget springa upp en kvart. Vi övar gemensamt denna rörelse så att vi landar på tonplats fyra, fem och sex (se tidigare avsnittet ”att improvisera strettokanon”). Därefter får alla prova på att leda en kort improvisation som skall avslutas med kadens.

**Observation:** klarar någon att göra en improvisation med korrekt kadens på första försöket? Vilka svårigheter kan iakttagas i detta moment?

**Fråga till eleverna:** vad händer med ledarens näst sista ton (ledtonen)? Vad kallas den? Vad är en synkop? Vilka harmoniska intervall bildas i varje steg i kadensförloppet?

#### 7. *Ytterligare fördjupning*

I mån av tid fortsätter jag övningen med att lära ut fler diminutioner av ters- och sekundrörelserna. Därefter kan vi gå vidare med att lägga till kvintrörelse uppåt och kvartrörelse nedåt, och öva diminutioner av dessa.

# Resultat

Här presenteras den information som återfinns i loggbok och observationsblanketter. Först följer en återgivning av informationen i löpande text, ordnad efter undervisningsgrupp, lektion och progressionssteg; därefter sammanfattas detta i tabellformat. Loggboken finns i sin helhet som bilaga till denna uppsats.

## Instrumentala gruppen

Lektion 1 (varade ca 30 minuter):

### *Steg 1*

Jag bestämde mig i sista stund för att först låta eleverna sjunga sekvensen istället för att spela den. Detta för att göra det möjligt att uppfatta och ta in sekvensen gehörmässigt utan att instrumentet skulle vara ”i vägen”. Eleverna sjöng sekvensen utan problem. Det gick också bra när jag bad dem sjunga vidare på sekvensen och inte stanna på den tredje skaltonen. På frågan om vilka melodiska intervall vi sjöng svarade de rätt efter en liten stund, men de var inte helt säkra. En elev gissade på ”stor ters”, varpå jag ställde en följdfråga om det alltid blir stor ters. Till slut enades alla om att vi sjunger terser uppåt och sekunder nedåt. Sedan fick de spela samma sekvens på sina instrument, och det tog några gånger för dem att hitta rätt i skalan.

### *Steg 2*

Jag valde ut pianisten och en av tenorsaxofonisterna att spela sekvensen från grundtonen, medan resten fick följa från kvinten. Det tog ungefär fyra försök innan de spelade sekvensen i kanon. Följarna lyckades dock till slut lista ut hur de skulle spela utan att jag behövde demonstrera. Jag bad dem lyssna på vilka harmoniska intervall som bildades mellan stämmorna medan vi spelade. Det var inte helt lätt och det tog en stund att komma fram till. Jag tipsade dem sedan om att de kan fylla igen terssprånget med en genomgångston. Jag bad dem också lyssna efter den komplementärrytmik som bildades när de gjorde detta.

### *Steg 3*

Alla elever fick nu vara följare medan jag ledde. Jag sa att jag nu kommer att ändra på något i sekvensen och att deras uppgift är att lyssna efter vad jag gör och därefter göra likadant. Jag sjöng då en linje med två tersrörelser i rad. Ingen förstod här hur de skulle göra på det första försöket. Några av eleverna förstod snabbare än andra, men efter tre försök var det bara en av dem som kunde imitera helt korrekt. Eftersom alla skulle leta efter de rätta tonerna på sina instrument blev det väldigt många olika toner som lät samtidigt, och det måste också ha varit svårt att urskilja min röst bland allt ljud. Jag bad därför den elev som jag hört gjort rätt att följa mig, så att jag kunde demonstrera för de andra hur det låter. Därefter övade jag med två personer åt gången, så att det inte skulle bli för många som letade efter rätt ton

samtidigt. En elev hade lite svårare att följa än de andra. Den eleven fick därför följa tillsammans med en annan elev som jag uppfattade som säker. Denna strategi verkade efter en stund ge resultat, och till slut kunde alla följa mig relativt obehindrat.

#### *Steg 4*

Kadensmönstret introducerades. Första gången gick eleverna ned för många steg, och jag insåg då att jag glömt säga att de endast skulle gå ned två steg när de såg att jag gav tecken för kadensen. Andra gången gick det bättre. På elevernas lärares inrådan övade vi sedan improvisationer i andra tonarter, så att de kunde öva med andra grepp.

#### *Egna tankar och reflektioner efter lektion 1*

Det intryck jag fått av den första lektionen var att det gått bättre än jag väntat mig. Jag kunde också konstatera att de främsta svårigheterna jag mötte var att alla spelade ”i mun” på varandra under steg 3, och att en elev inte hängde med lika snabbt som de andra under samma steg. Båda problemen löstes genom att de fick spela två och två, och att den svagare eleven fick spela med den starkare. En undran som infann sig hos mig efter lektionen var också om detta hade kunnat genomföras med en ”svagare” grupp, det vill säga en grupp där eleverna inte var lika säkra.

#### **Lektion 2 (varade ca 30 minuter):**

Lektionen inleddes med att spela den aktuella skalan upp och ned. Därefter ledde jag en improvisation, och det tog en liten stund för dem att minnas hur det var de skulle göra. När de kunde följa mig relativt obehindrat gick jag vidare med nästa steg.

#### *Steg 5*

Jag introducerade de ornamenterade rörelserna en åt gången och övade dem en gång. Därefter ledde jag en improvisation i vilken jag blandade ornamenterade med ej ornamenterade rörelser. Eleverna följde mycket bra och hängde även med i kadensen på första försöket.

De fick sedan leda varandra. Alla gjorde improvisationer där de blandade raka och punkterade noter, och improvisationerna blev också ganska långa. Då en elev spelade en ters nedåt istället för en sekund började vi diskutera om varför terserna måste gå uppåt och varför sekunderna måste gå nedåt. Jag fortsatte diskussionen med att förklara kadensrörelsen utifrån begreppen konsonans och dissonans.

#### *Steg 6*

Vi övade nu den stämman ledaren behöver sjunga för att göra en kadens till fjärde, femte eller sjätte skalsteget. Efter detta fick eleverna leda som i förra momentet, men denna gång försöka avsluta med en kadens. Detta visade sig vara svårt, då den första eleven påbörjade kadensen på svag takt del (off-beat). Tiden medgav inte en noggrannare övning, utan bara att låta dem spela stämman vi övade i början av momentet. De andra eleverna följde efter så att det blev en tvåstämmighet. Här

blev det alltså inte fråga om någon improvisation, utan en bestämd melodilinje. Detta för att de ändå skulle få hinna spela en kadens i ett tvåstämmigt sammanhang.

En elev sade sig inte förstå varför vi gjorde denna övning. Jag svarade då med att fråga alla elever vad de upplevde att de tränade med övningen. Jag fick svar som ”gehöret”, ”att lyssna på andra” och ”att spela olika tonarter”. Jag sade då att övningen kan användas för att träna dessa saker, och att den kan vara bra till både gehör och teori.

### *Egna tankar och reflektioner efter lektion 2*

Med tanke på eleven som inte förstod syftet med övningen började jag undra om eleverna verkligen behöver förstå syftet direkt för att tillgodogöra sig övningen? En annan undring jag fick var om det är bättre att lära sig olika varianter och diminutioner av ters- och sekundrörelserna innan man går över till kvart- och kvintrörelserna.

## **Vokala gruppen**

Lektion 1 (varade ca 20 minuter):

### *Steg 1*

De härnade med lätthet den första sekvensen, och fortsatte den också på första försöket.

### *Steg 2*

Jag delade in dem i killar och tjejer, så att killarna ledde kanonsången från grundtonen och tjejerna följde. Jag lät tjejerna provsjunga sekvensen från kvinten. Därefter provade vi att sjunga kanon. Första försöket gick bra, men det fanns en viss osäkerhet. Efter andra försöket kändes det mer stabilt. Jag frågade efter de harmoniska intervallen, och fick först alla möjliga svar, som kvint, kvart och ters. När de efter lite vägledning kommit fram till att det första intervallet var en ters, påpekade jag att det var rätt, men att de ligger i olika register för att den ena stämman är killar och den andra tjejer. De kom då fram till att intervallet borde vara en decima. När jag frågade efter det andra harmoniska intervallet svarade en elev direkt att det var en sext. Jag summerade då att de harmoniska intervallen blir en decima, och en sext plus oktav.

### *Steg 3*

Introduktionen av detta steg skedde på samma sätt som i den instrumentala gruppen. Ingen klarade av att följa mig på det första försöket. Då jag i föregående steg glömt att förklara att terssprånget kan smyckas ut med en genomgångston gjorde jag det nu. Nästa försök att sjunga två terser i rad lyckades bättre. Efter tre gånger kunde de flesta följa. Att lära sig byta mellan flera terser i rad och flera sekunder i rad krävde ungefär lika många repetitioner.



#### *Steg 4*

Jag demonstrerade en kadensrörelse, och efter att ha övat ungefär tre gånger kunde alla följa mig utan större problem.

#### *Egna tankar och reflektioner efter lektion 1*

Jag konstaterade att gruppen redan från börjat hade ett väldigt bra gehör och starka sångröster. Den som reagerade instinktivt på att vi bytte tonart när jag kadenserade på sjätte skalsteget måste sägas ha ett mycket utvecklat gehör. Återigen ställde jag mig därför frågan vad som skulle hända med denna övning på en lägre nivå.

#### Lektion 2 (varade ca 30 minuter)

Vi började lektionen med att repetera föregående lektion: de olika rörelserna och kadenserna. Vi behövde öva två gånger för att de skulle komma ihåg hur de skulle göra.

#### *Steg 5*

Jag demonstrerade den punkterade tersrörelsen och den utsmyckade sekundrörelsen för eleverna och fortsatte därefter med att leda en improvisation som innehöll de båda. Efter tre till fyra gånger kunde alla följa utan problem. Jag frågade om någon ville leda en improvisation med dessa rörelser inkluderade. Fyra personer gjorde var sin improvisation. De flesta blandade olika varianter av de olika rörelserna, medan någon höll sig enbart till den punkterade tersrörelsen och den ornamenterade sekundrörelsen.

#### *Steg 6*

Jag visade nu kadensrörelsen för ledaren till skalsteg 4, 5 och 6. De flesta provade nu på att leda och att avsluta med en kadens på något av dessa steg. En elev försökte göra en kadens upp till det sjunde steget, och detta gick inte så bra eftersom man i detta fall behöver göra ett överstigande kvartsprång. Jag började därför prata om vikten att hålla reda på var i skalan man befinner sig. Eleven fick därefter göra om improvisationen och kadensera på ett annat steg, vilket gick bra. En annan elev, som tidigare inte provat på att leda, hade i sin improvisation svårt att hålla tonen och gled i intonationen. Jag sade då att denna övning kan vara bra för just detta; att träna på att fokusera på sin egen stämma. Jag hann dock inte öva detta närmare med denna elev.

#### *Tankar och reflektioner efter lektion 2*

Jag undrade hur jag skulle kunna ha gått vidare för att hjälpa den elev som hade lite svårt att hålla tonen.

## **Sammanfattning av resultat**

För att lättare kunna jämföra observationerna mellan de båda undervisningsgrupperna, redovisas här observationerna i tabellformat.

Steg	Observation	Instrumentalgruppen	Vokalgruppen
1	a) Behöver de flera försök för att kunna återge den första korta sekvensen?  b) Behöver de flera försök för att fortsätta sekvensen?	a) inte med rösten; däremot behövde de flera försök med instrumenten.  b) nej	a) nej  b) nej
2	Behöver jag demonstrera hur grupp två ska sjunga/spela eller klarar de sig själva?	De klarade sig själva	De klarade sig själva
3	a) Krävs det en eller fler repetitioner innan eleverna kan följa en improvisation?  b) Om någon har svårt att följa, vad hjälper att förstå?	a) fler (fler än 4)  b) att följa tillsammans med någon som är säkrare.	a) fler (ca 3)  b) ingen hade särskilt mycket svårare än någon annan.
4	Hur många försök behöver eleverna för att klara detta?	Två	Tre
5	Hur ser deras improvisationer ut?	Långa (upp till ca 15 pulsslag), med en blandning av olika varianter på rörelserna.	De flesta långa, någon kortare med mindre variation av rörelserna.
6	a) Klarar någon att göra en improvisation med korrekt kadens på första försöket?  b) Vilka svårigheter kan iakttagas i detta moment?	a) nej.  b) att koppla ihop kadensen med improvisationen på rätt (stark) taktadel.	a) nej.  b) att inte tänka för mycket på vad de andra sjunger, så att man kan fokusera på sin egen stämma och hålla ton.

Vad man ser i denna tabell är att observationerna till största delen gav likvärdiga resultat mellan de båda grupperna. Det som skiljer återfinns bland annat i det första steget; det krävdes fler försök att återge sekvensen med instrument än med sång. I steg två behövde jag demonstrera hur följarna skulle komma in i den vokala gruppen, medan det inte behövdes i den instrumentala. I det sjätte steget kunde iakttagas olika svårigheter; i den instrumentala gruppen att komma in med kadensen på rätt taktadel, och i den vokala gruppen att inte glida i intonationen.

Vi ser att de som övade med instrument generellt hade svårare att hitta fram till rätt toner. Framför allt skedde detta i början av lektionerna, då övningen var ny för dem. Både vokal- och instrumentalgruppen fick sjunga den inledande sekvensen,

vilket inte vållade några problem. När den ena gruppen skulle spela sekvensen med sina instrument framträdde dock svårigheten att hitta rätt.

Vidare ser vi att alla moment är genomförda; inget moment var oöverkomligt för någon utom möjligtvis steg 6, i vilket inte alla klarade av att knyta ihop improvisationen med en kadens. Det kan dock utläsas av loggboken att jag inte hann öva detta mer innan tiden för lektionen var ute.

Ett annat av de svårare momenten i undervisningsmodellen var när den första utmaningen introducerades, det vill säga när den förutsägbara sekvensen blev till en oförutsägbar följd av ters- och sekundrörelser. De flesta klarade av detta moment genom att öva det flera gånger. En person behövde dock spela tillsammans med en annan elev som var säkrare, innan hen själv blev säkrare.

Ett problem jag inte hade förutsett, som uppstod i den instrumentala gruppen, var att det blev väldigt många toner på en och samma gång när eleverna letade sig fram i skalan efter rätt ton. Det blev svårt att höra varandra. Det jag gjorde för att lösa situationen var att demonstrera hur det skulle låta tillsammans med en elev jag hade hört gjort rätt, och därefter öva med två elever åt gången. Detta gick bra då gruppen var ganska liten.

Två händelser inträffade som gav upphov till fördjupande diskussioner i klassrummet. Den ena var när en elev i den instrumentala gruppen i steg 5 spelade en ters åt fel håll. Vi kom då in på varför terserna måste gå åt ett visst håll, vad det har att göra med konsonans och dissonans etc. Den andra händelsen var då en person i den vokala gruppen försökte göra en kadens på det sjunde skalsteget. Jag förklarade då varför detta inte gick att göra och varför man måste hålla koll var i skalan man befinner sig.

## Slutsats

Den undervisningsmodell som här har testats i och med ett undervisningsförsök på gymnasieskola har upplevts fungera på det sätt den var tänkt att fungera. Innan undersökningen genomfördes var jag osäker på hur improvisation av strettokanon skulle kunna genomföras på gymnasienivå eller om det ens var möjligt. Undersökningen har visat att det är fullt möjligt att genomföra detta. Frågan om det är möjligt för eleverna att lära sig improvisera strettokanon utifrån denna undervisningsmodell är alltså besvarad. Vissa tillägg kan dock göras:

- Det första momentet för den instrumentala gruppen skulle både kunna sjungas och spelas.
- I det tredje momentet kan det vara bra att öva två och två med läraren för att undvika ett sammelsurium.

Modellens olika moment tränar i vissa fall olika saker beroende på om övningen sker vokalt eller instrumentalt:

- Hos instrumentalisterna tränas spel i olika tonarter i högre grad än hos vokalisterna.

- Vokalisterna tränar sin tonsäkerhet i högre grad än instrumentalisterna. Exempel på detta är eleven som hade svårigheter att hålla tonen när hen skulle leda improvisationen.
- En viss svårighet som infinner sig för vokalisterna är det extra oktavavstånd som i vissa fall förekommer mellan killarnas och tjejernas stämmor.
- Vokalisterna har i viss mån svårare att veta om de håller sig inom tonarten eller inte. Exempel på detta är eleven som kadenserade på sjunde skalsteget.

Syftet med uppsatsen var att pröva funktionaliteten hos en undervisningsmodell för introduktion av strettokanon på gymnasienivå. Undervisningsförsöket har visat att modellen har fungerat väl, och att strettokanon som undervisningsmaterial kan användas med både sång och instrument.

## Diskussion

I denna del kommer jag att diskutera de resultat och slutsatser jag kommit fram till ovan. Först görs en värdering av generaliseringsbarheten och tillförlitligheten hos de resultat jag kommit fram till. Därefter tittar jag på resultaten i ljuset av den litteratur som presenterats i bakgrundsavsnittet.

### Generaliseringsbarhet och tillförlitlighet

I vilken grad kan ovannämnda resultat generaliseras? Eftersom undersökningen har genomförts med elever som kan sägas ligga på en något högre nivå jämfört med genomsnittseleven, finns ett inte alltför stort utrymme för generalisering. Till detta kommer att undersökningen gjorts med endast en grupp av varje slag; det är svårt att dra generella slutsatser utan möjligheten att jämföra två grupper med varandra. Detta hade kunnat göras om jag använt mig av exempelvis två vokalgrupper och två instrumentalgrupper. En viss generalisering kan dock göras utifrån det vi vet om elevernas nivå: alla elever som befinner sig på minst samma nivå som eleverna i denna undersökning borde med samma metod kunna tillgodogöra sig samma saker.

Hur tillförlitligt är då resultatet? Deltagande observation medför per definition en partisk utgångspunkt. Genom att noggrant redogöra för omständigheterna kan man dock minimera risken för att resultatet ska bli otillförlitligt. Jag har här försökt göra detta. Ändå kan nämnas följande som kritik mot undersökningen:

- Med fler metoder kunde tillförlitligheten öka. Exempelvis skulle videospelade lektioner ha kunnat eliminera osäkerhet vid loggboksskrivande.
- Inspelade och transkriberade improvisationer av eleverna skulle på ett tydligare sätt visat vad de faktiskt lärt sig.
- Intervjuer av elever hade kunnat ge ett bredare underlag för bedömning av hur väl undervisningsmodellen upplevdes från elevernas håll.

Trots dessa invändningar kan det konstateras att det utifrån loggboken ändå varit möjligt att dra slutsatsen att modellen fungerat.

### Kopplingar till tidigare forskning och kursplaner

Utgångspunkten för detta arbete låg i den integrativa musikteorins tradition. Det är vid en sådan här kort undersökning inte möjligt att pröva om den tidigare forskningens slutsatser är korrekta eller inte. Däremot kan vi se om resultatet av detta examensarbete stämmer överens med den integrativa musikteorins idéer. De fasta rörelsemönstrena i strettokanon – detta arbete har bara använt sig av en tersrörelse uppåt och en sekund nedåt – skulle kunna betraktas som schematiska

rörelser. Diminutionerna av dessa blir då schemats variabler. Likaså är kadensmönstret också en schematisk rörelse. Detta stämmer väl ihop med beskrivningen av schemateorin enligt Gjerdingen (2007b).

Övningarna i strettokanon har involverat mer än bara gehör: kopplingar till musikteoretiska begrepp såsom intervall och kadens har förekommit i samband med övningen. Till viss del kan detta relateras till Peter Schuberts ”ultraintegrerade” undervisning, i vilken gehör och teori blandas (Schubert 2011).

Det kan också konstateras att improvisationerna bidragit till ”learning by doing”, och att de kvaliteter som är nödvändiga utanför klassrummet också har tränats i klassrummet i och med det gehörsmässiga musicerande som har ägt rum.

Då undersökningen syftar till att lära ut strettokanon i estetiskt gymnasium, är det också fruktbart att jämföra resultaten med kursplanerna i Gehörs- och musicklära och dess centrala innehåll. Först ges en översikt av själva det centrala innehållet, och därefter kommenterar jag de punkter som berörts i arbetet på något sätt.

Gehörs- och musicklära 1 och 2 skiljer sig något från varandra, och står därför sida vid sida. Det centrala innehåll som är **fetmarkerat** indikerar att detta har tränats eller berörts i det tidigare undervisningsförsöket. Det innehåll som är understruket indikerar att det inte berörts i just denna undersökning, men skulle kunna behandlas i ett senare skede. De understrukna punkterna är alltså vad jag uppskattar skulle kunna behandlas i och med en fortsatt övning av strettokanon; ett slags ”spånande” inför eventuell fortsatt forskning eller undervisning.

### Centralt innehåll:

#### Gehörs- och musicklära 1

Musicklära med föredragsbeteckningar, **skalor, intervall**, notation, notationspraxis, ackord och harmonisering.

Grundläggande **musikteoretiska begrepp** i en eller flera genrer samt jämförelse av de olika genrernas musikteoretiska begrepp.

Gehörsträning av **puls, rytm, melodi, harmoni** och form.

Grundläggande satslära och harmonisk analys.

Notering av klingande musik.

A prima vista-träning.

Aktivt lyssnande och diskussion om musikframförande.

#### Gehörs- och musicklära 2

Musicklära med föredragsbeteckningar, **skalor, intervall**, notation, notationspraxis och notationssystem samt ackordbeteckningssystem.

Fördjupade **musikteoretiska begrepp** och teoribildningar i en eller flera genrer.

Gehörsträning av **puls, rytm, melodi, harmoni** och form.

Harmonisering och **stämföring i flerstämmig sats**.

**Melodibildning**.

Formlära.

Fördjupad satslära och harmonisk analys.

Notering av klingande musik.

A prima vista-träning.

**Skalor**, eller åtminstone **skala** i singular har berörts under hela undervisningsförsöket med start i steg 1. Framför allt instrumentaleleverna har behövt träna på att hitta i den skala som används i vår improvisation. Vokalgruppen har också blivit varse att det är viktigt att veta var i skalan man befinner sig. En vidare utveckling av denna punkt skulle kunna vara att improvisera i mollskalor och kyrkotonarter.

**Intervall** har behandlats både melodiskt och harmoniskt i olika steg i undervisningen; eleverna har behövt ta reda på vilka melodiska intervall de sjunger eller spelar, samt vilka harmoniska intervall som bildas mellan deras stämmor.

**Musikteoretiska begrepp** är en ganska vid term, men ett par begrepp som behandlats i undervisningsförsöket är kadens, kanon, ledare, följare, sekvens, konsonans, dissonans, tonplats och genomgångston.

Gehörsträning av **puls**, **rytm** och **melodi** har tränats direkt genom improvisationerna.

**Stämföring i flerstämmig sats** är precis det improvisationen går ut på; den är en flerstämmig sats och stämföringen finns inbyggd i reglerna för hur ledaren får röra sig.

**Melodibildning** har tränats genom improvisationen, då eleverna fått redskap (rörelsemönster och diminutioner) att skapa egna melodier.

Ackord skulle kunna behandlas med trestämmig improvisation.

Harmonisering: eleverna skulle kunna få träna detta genom att identifiera melodier som överensstämmer med rörelsemönstret för en strettokanon, och därefter harmonisera melodin med en trestämmig kanon.

Gehörsträning av harmoni kan tränas i trestämmig improvisation då eleverna får till uppgift att notera ackorden i en improvisation.

Gehörsträning av form kan tränas genom att dels improvisera utifrån en formidé, men också att analysera någon annans improvisation.

Satslära och harmonisk analys kan tränas genom att skriva en trestämmig sats baserad på strettokanonprinciper, respektive analysera någon annans kanon.

Notering av klingande musik kan göras utifrån en strettokanonimprovisation; eleverna får till uppgift att notera klasskompisarnas improvisationer.

Vissa delar av a prima vista-träning kan övas genom att eleven lär sig känna igen de typiska melodiska rörelserna för strettokanon i notskrift.

Aktivt lyssnande och diskussion om musikframförande kan göras i grupp då eleverna får till uppgift att ge konstruktiv kritik till varandras improvisationer.

Det finns alltså enligt mig ett stort utrymme i kurserna Gehörs- och musiklära 1 och 2 att vidareutveckla övningen av strettokanon. Vi ser att introduktionen till strettokanon som gjorts i och med undervisningsförsöket redan har kunnat gå igenom en viss del av det centrala innehållet, men det skulle förvåna mig om det inte går att göra mycket mer.

## **Framtida forskning**

Ett förslag till vidare forskning skulle kunna vara att göra ett längre undervisningsförsök på en hel termin. Utifrån vad som här tidigare konstaterats i fråga om undersökningens möjligheter att dra generella slutsatser, skulle en terminslång undersökning med noggrann för- och eftermätning kunna komplettera bilden som givits i och med detta examensarbete.



## Referenser

- Bergwall, Erik (2013). *Att improvisera kontrapunkt i renässansstil*. Självständigt arbete. Kungl. Musikhögskolan, Institutionen för musik, pedagogik och samhälle, Stockholm.
- Covington, Kate (1997). Improvisation in the Aural Curriculum: An Imperative. *College Music Symposium*, 37, ss. 49–64.
- Cumming, Julie E (2013). Renaissance Improvisation and Musicology. *Music Theory Online*, 19.2.  
<http://www.mtosmt.org/issues/mto.13.19.2/mto.13.19.2.cumming.php> (Hämtat den 2014-11-17)
- Gjerdingen, Robert O. (2007a). *Music in the Galant Style*. New York: Oxford University Press.
- Gjerdingen, Robert O. (2007b). Partimento, que me veux-tu? *Journal of Music Theory*, 51:1, 85-135.
- Johansson, Bo, & Svedner, Per Olov (2010). *Examensarbetet i lärarutbildningen*. Uppsala: Kunskapsföretaget.
- Juilliard School of Music (1953). *The Juilliard Report on Teaching the Literature and Materials of Music*. New York: W. W. Norton & Company.
- Schubert, Peter (2008). *Modal Counterpoint, Renaissance Style*. 2. ed. New York: Oxford University Press.
- Schubert, Peter (2011). Global Perspective on Music Theory Pedagogy: Thinking in Music. *Journal of Music Theory Pedagogy*, 25, ss. 217–234.

# Bilaga 1: loggbok instrumentalgrupp

Loggbok och observation

Instrumentalgruppen

Datum: 17 nov 2014

Tid: 30 minuter

Började med att sjunga sekvenser. Bad dem härma mig: C-E-D-F-E. Inga problem. Bad dem sjunga vidare utan min ledning – inte heller några problem.

Frågade: vilka intervall sjunger vi? Fick svaret ”stor ters”; jag svarade ”stor ters jämt?”. Efter en stund kom de fram till att det var terser uppåt och sekunder nedåt. Då tog vi fram instrumenten. Spelade sekvensen unisont från C. Såg till att alla hittade fram, det tog några gånger. Spelade så högt som instrumenten tillät. Jag valde sedan ut tenorsax+piano att börja och resten att följa. Det tog kanske tre-fyra vändor innan det satt. Bad dem lyssna på vilka harmoniska intervall som bildas. Vi stannade på första intervallet – ters. Det var lite klurigt. Andra intervallet likaså.

Sedan spel igen. Jag rekommenderade att fylla igen tersen med genomgångston. Bad dem lyssna efter den komplementärrytmik som bildas. Vi körde så tills det satt, efter 2-3 ggr.

Därefter: jag leder, alla imiterar på kvint. Jag sade: ”Nu kommer jag att ändra något och ni ska höra vad det är”. Gjorde 1-2-3 – 2-3-4-5-6 – 5-6-7. Detta tog ett tag för dem att fatta. Vissa fattade snabbare. Efter att ha försökt typ 3 ggr, valde jag ut en elev som jag hört fattat, och lät hen följa mig så att de andra skulle höra vad som var rätt och fel när så många spelar ”nästan” rätt, vilket jag sade till dem. Därefter övade jag med två personer åt gången för att det inte skulle låta kaos. Jag sade också till de andra att lyssna även om man inte spelar, för att tänka ”hur skulle jag göra här?”. En person verkade ha lite svårare att följa än de andra, så jag lät hen vara i par med den som jag uppfattade som bäst. Det verkade som om hen förstod hur hon skulle lyssna efter ett tag.

Jag kände att jag allt eftersom kunde bli friare och friare, och både sjunga fler terser i rad och sekunder i rad. När jag kände att de hade koll introducerade jag kadensmönstret. ”Jag viftar, och då går ni stegvis nedåt”. Första gången gick de fler steg än tänkt, så jag insåg att jag måste säga endast två steg. Därefter (på förslag från deras lärare) improviserade vi i andra tonarter, så att de kunde öva med andra grepp. Det funkade också bra.

Mina egna tankar:

Det gick bättre än väntat. Svårigheter jag mötte var

- a) Kaoset som uppstod när de letade. Löstes med att de spelade två och två.

- b) Eleven som inte hängde med lika snabbt som de andra. Löstes genom att hen fick spela med de som verkligen kunde.

Jag undrar vad som skulle hända i en svagare grupp.

---

Datum: 24 nov 2014

Tid: 30 minuter

Jag började med att spela skalan upp och ned. Repetition från förra gången. Jag ledde, det tog ett tag för dem att komma in i ”tänket”. Fick snabbt se hur deras första svar låter.

Efter det introducerade jag rytmer, först punkterad ters upp. Körde direkt, funkade bra. Sedan ornamenterad sekund nedåt. Eftersom den innehåller en till ton än förut repade vi den rörelsen från oktaven och nedåt. Sedan sa jag att när jag nu leder, kommer jag att välja mellan utsmyckade eller ej utsmyckade rörelser. Vi körde och det gick bra – jag avslutade med kadensen, de kom ihåg hur man skulle göra.

Sedan fick de leda själva i tur och ordning. Jag sa att de inte behövde göra någon kadens, utan att bara sluta när de känner för det. Alla spelade väldigt fint, och blandade dessutom raka och punkterade noter. Improvisationerna blev ganska långa, kring tolv-femton pulsslåg. En elev spelade en ters nedåt, och därför kom vi in på vad som händer när man inte följer de rörelser som tillåts. Frågade därför igen vilka harmoniska intervall som bildas. Vi talade vidare om varför terser och sexter låter bra. Introducerade begreppen konsonans-dissonans. Relaterade våra konsonanta intervall till den dissonanta förhållningen i vår kadens. Förklarade kadensen med att visa hur dissonansen *trycker* ned understämman till en ny konsonans. Visade med händerna och vi spelade även kadensen och stannade på dissonansen.

Fortsatte med att öva kadensrörelser till fjärde, femte och sjätte steget. Gav dem i uppdrag att improvisera och avsluta med kadens på något av de stegen. Första personen började bra, men gjorde kadensen med fel rytm. Körde igen, samma fel. Bad hen göra enbart 1-2-3 – 2-5 – #4-5. Då funkade det. Därefter att de andra gjorde samma sak. Jag sjöng med dem och hjälpte dem, men de var tvungna att spela figuren själva en gång medan resten följde.

En elev undrade under lektionen varför vi gjorde denna övning. Jag svarade med att fråga dem vad de upplevde att de tränade med övningen. Flera elever svarade ”gehöret”. En elev svarade ”att lyssna på andra”. En annan svarade ”man tränar att spela olika tonarter”. Jag sammanfattade att övningen kan vara bra till mycket, både gehör och teori.

Mina egna tankar:

- Behöver de förstå syftet med övningen direkt?
- Är det bättre att lära sig massor med varianter på ters- och sekundrörelserna innan man lär sig kvart- och kvintrörelserna?

## Bilaga 2: loggbok vokalgrupp

Loggbok

Vokalgruppen

Datum: 19 nov 2014

Tid: 20 min

Började med att sjunga sekvensen unisont, 1-3-2-4-3, de härmade. Frågade: kan ni fortsätta uppåt? De gjorde så utan problem. Frågade efter intervall, fick rätt svar från flera direkt. Delade in i grupper, killar-tjejer. Förklarade att tjejerna ska häрма en kvint upp – lät dem provsjunga detta. De var inte så säkra, så jag sjöng med dem. Gav dem alla grundton+kvint. De sjöng kanon ganska säkert första gången, möjligtvis fanns en aning osäkerhet. Vi sjöng igen för att bekräfta. Frågade efter intervall som bildades harmoniskt. Fick först svar som kvint, kvart, ters. Med lite vägledning och en andra chans kom alla fram till ters, varpå jag inflikade att de ligger i olika register. Någon sa då ”en tia”, jag frågade ”vad heter en tia då?”. Någon svarade decima. Fortsatte att sjunga och stanna på nästa intervall, vad är det? Någon svarade en sext. Summerade att vi bildar terser (decimor) och sexter (oktav+sext) med varandra.

Introducerade första utmaningen: provade och allmänt kaos utbröt efter andra tersen i rad. Insåg att jag glömt repetera genomgångstonen i tersen, så vi gjorde det. Nu gick det bättre att göra två terser i rad, men det var lite osäkert vad som hände sen. Repeterade en gång till och nu började det sitta. Därefter sekunder nedåt i rad, vissa kopplade direkt och andra var osäkra. Vi tog det igen, jag sa att jag bara gör flera sekunder i rad, inte terser. Nu verkade alla greppa och jag gjorde sedan två terser uppåt, alla kunde följa. Vid nästa improvisation blev det dock klart att alla inte var helt säkra på sekundnedgången fortfarande, så vi gick igenom det. Jag visade på tavlan.

Introducerade kadens. Demonstrerade en kadens till 6:e skalsteget, och frågade efter vilket steg vi landade på. En elev reagerade direkt han hörde kadensen med att säga ”Oj, moll”, och därefter svara rätt på min fråga. Övade kadensen 2-3 gånger.

---

Datum: 26 nov 2014

Tid: 30 minuter

Började med repetition. Tog grundton, de fick ta kvint. Hur lät uppåtgående tersrörelse? Repeterade 1-2 ggr, det tog en liten stund för dem att komma in i tänket. Gjorde en kadens, ungefär hälften kom ihåg hur de skulle göra då. Frågade vilken tonplats vi landade på.

Introducerade punkterad tersrörelse och ornamenterad sekundrörelse. Repade dem en gång var för sig. Sedan ledde jag igen, tills jag kände att det satt någorlunda – tog kanske tre-fyra gånger. Frågade efter tonplats varje gång. Sedan bad jag andra

leda. Det gick bra utan problem för de fyra som ville prova. Alla använde sig av olika varianter på rörelserna, utom en som körde en kort improvisation med bara punkterad ters och utsmyckad sekund.

Sedan lärde jag ut kadensmönstret. Förebildade och de härmade, till steg 4, 5, 6. Nu fick de prova att leda och avsluta med en kadens. 4 pers provade, varav 3 var de som provade även förra övningen. Problem och fel som då uppkom:

- En försökte göra en kadens upp till det sjunde steget, men det gick inte och personen kom av sig. Frågade varför. Vi diskuterade vad man egentligen tränade här och varför man måste hålla koll på var i skalan man befinner sig. Personen fick då göra om improvisationen men göra kadensen på en annan skalton. Det gick bra.
- En hade svårt att hålla tonen, lyssnade för mycket på de andra och gled i intonation. Vi provade en gång till med samma resultat. Vi hann dock inte öva mer, utan jag påpekade att denna övning i fortsättningen kan vara bra för träning av intonationen och självständigheten.

Mina egna tankar:

Jag undrar hur man skulle kunna gå tillväga för att på ett bättre sätt hjälpa den elev som hade svårt med intonationen.







Kungl. Musikhögskolan  
i Stockholm  
Royal College of Music  
Valhallavägen 105  
Box 27711  
SE-115 91 Stockholm  
Sweden

+46 8 16 18 00 Tel  
+46 8 664 14 24 Fax  
info@kmh.se  
www.kmh.se