FG8039 Självständigt arbete, grundnivå 15 hp

2025

Kompletterande pedagogisk utbildning (KPU), 90 hp

Institutionen för musik, pedagogik och samhälle (MPS)

Handledare: Anna Backman Bister

Examinator: David Thyrén

Linnea Sjöbacka & Jonatan Erlingsson

Lär vi oss improvisera likadant?

En studie i hur jazzimprovisation lärs ut för piano och sång

Kungl. Musikhögskolan

Sammanfattning

Denna studie undersöker hur jazzimprovisation lärs ut i individuell undervisning på gymnasiet och på musikhögskola i Sverige. Syftet med denna studie är att undersöka vilka kritiska aspekter som framträder i jazzimprovisationsundervisning för sång respektive piano och hur variation används för att möjliggöra högskolestudenters och gymnasieelevers lärande. Studien använder sig av kvalitativ metodologi som bygger på insamlad data från observationer av sex lektioner, tre för sång och tre för piano. För att undersöka förekomsten och variationen av kritiska aspekter i undervisningen tolkas observationerna med hjälp av variationsteorin som teoretiskt ramverk. Resultatet visar att jazzsångundervisning varierar sångteknik, tonförråd, rytm, sekvensidéer och harmoniskt tänkande för att utveckla studenter och elevers förmåga att höra och skapa musikaliska idéer i improvisation. Samtidigt betonas risktagande, narrativt uttryck och genrespecifika ideal, där sångpedagogers demonstrationer och gemensamma musicerande ger studenter och elever verktyg för att utveckla mer musikaliskt meningsfulla improvisationer. Resultatet visar att jazzpianoundervisning varierar notval, harmoni, rytm, intervall och tekniska element för att utveckla studenter och elevers förmåga att skapa melodiska fraser, uttryck och musikalisk förståelse i improvisation. Samtidigt betonas självständig och integrerad handkoordination och förmågan att skilja och förstå sambandet mellan teknisk kontroll och musikaliskt uttryck, vilket ger studenter och elever verktyg för att improvisera på ett mer musikaliskt meningsfullt sätt. De musikaliska implikationer som framkommer av studien tyder på att undervisning för olika instrument och för studenter och elever med olika behov bör stödja både en gemensam musikalisk grund och uppmuntra kreativ mångfald.

Nyckelord: Jazzimprovisation, musikpedagogik, musikundervisning, sång, piano, variationsteori, lärandeobjekt

Abstract

This study investigates how jazz improvisation is taught in individual education in upper secondary high school, grade ten to twelve, and on university level in a city in Sweden. The aim is to investigate which critical aspects that emerge in jazz improvisation teaching for voice and piano, and how variation is used to enable students´ learning. Qualitative data is collected through observations of six lessons, three for song and three for piano, to examine the existence and variation of critical aspects. The variation theory is therefore our theoretical approach. The results show that jazz vocal teaching varies vocal technique, pitch choices, rhythm, sequence ideas and harmonic thinking in order to develop students' ability to hear and create musical ideas in improvisation. At the same time risk-taking, narrative expression, and genre-specific ideals are emphasized, where the teacher´s pedagogical demonstrations and collaborative music-making provide students with tools to create more musically meaningful improvisations. The results show that jazz piano teaching varies note choices, harmony, rhythm, intervals and technical elements to develop students´ ability to create melodic phrases, expression, and musical understanding in improvisation. At the same time independent and integrated hand coordination and the ability to distinguish between technical skill and musical expression are emphasized, providing students with tools to improvise in a more musically meaningful way. The musical implications suggest that teaching for different instruments and varying students should support both a shared musical foundation and encourage creative diversity.

Keywords: Jazz improvisation, music pedagogy, music education, vocals, piano, variation theory, educational objectives

Innehållsförteckning

1. Inledning **1**
1.1 Syfte **3**
1.1.1 Frågeställning 3
1.2 Centrala begrepp 3
1.2.1 Belting 3
1.2.2 Cricothyroideus och Thyroarytenoideus 3
1.2.3 Jamma 4
1.2.4 Jazzimprovisation 4
1.2.5 Jazz som musikstil och genre 4
1.2.6 Licks 4
1.2.7 Twang 5
2. Bakgrund **5**
2.1 Bakgrund 5
2.1.1 Olika instrumentala förutsättningar 5
2.1.2 Piano 6
2.1.3 Sång 6
2.1.4 Skillnader i lärande 7
2.1.5 Variation i undervisning 7
2.2. Tidigare forskning och annan litteratur **8**
2.2.1 Hur musikundervisningens innehåll samspelar med lärare och elever 8
2.2.2 Jazzimprovisation i undervisning 10
2.2.3 Estetik i jazz och undervisningens påverkan 11
2.2.4 Skillnader mellan jazzvokalist och instrumentalist 11
3. Teori **13**
3.1 Fenomenografi 13
3.1.1 Variationsteori 14
3.1.2 Vad är lärandeobjekt? 14
3.1.3 Vad är kritiska aspekter? 15
4. Metod **16**
4.1 Kvalitativ metodologi 16
4.2 Datainsamlingsmetod 16
4.3 Avgränsningar 17
4.4 Urval 17
4.5 Analysverktyg 18
4.6 Etiska överväganden 18
5. Resultat **19**
5.1 Sångpedagogik i jazzimprovisation 20
5.1.1 Observation av sånglektion nr. 1 20

5.1.2 Observation av sånglektion nr. 2 21
5.1.3 Observation av sånglektion nr. 3 22
5.1.4 Kritiska aspekter av improvisation i jazzsång som framträder och varieras i undervisningen 23
5.2 Pianopedagogik i jazzimprovisation 25
5.2.1 Observation av pianolektion nr. 1 26
5.2.2 Observation av pianolektion nr. 2 27
5.2.3 Observation av pianolektion nr. 3 28
5.2.4 Kritiska aspekter av improvisation i jazzpiano som framträder och varieras i undervisningen 30
5.3 Variationsteoretiska teman eller beskrivningskategorier 32
6. Diskussion 32
6.1 Resultatdiskussion 33
6.1.1 Musikteori 33
6.1.2 Gehör 34
6.1.3 Teknik 34
6.1.4 Musikaliskt uttryck 35
6.1.5 Rytmik 37
6.1.6 Genrestilistisk förankring 37
6.1.7 Harmonilära 38
6.1.8 Musikaliskt utforskande och samspel 39
6.1.9 Mod och risktagande 39
6.2 Metoddiskussion 40
6.3 Musikpedagogiska implikationer 41
6.4 Vidare forskning 42
Referenser 43

1. Inledning

Improvisation är vanligt förekommande i många musikstilar och inom jazzgenren ses det som helt centralt för musicerandet och för genrens estetik (Kjellberg, 2007). Undervisning i improvisation ingår idag i varierad grad inom flera typer av musikutbildningar. I ämnesplanen för *Instrument eller sång* på gymnasiet (Skolverket, 2025) så betonas att elever genom studier och utövande av musik från olika tider, kulturer och stilar ska ges möjlighet till genrebreddning. Vidare framhålls att elever genom praktiskt arbete med musik ur både tekniskt och tolkande perspektiv ska ges möjlighet att utveckla ett personligt uttryck med konstnärlig kvalitet. I ämnesplanen anges att undervisningen bland annat ska ge elever förutsättningar att utveckla:

- Färdigheter i att musicera instrumentalt eller vokalt.
- Förmåga att använda ett musikaliskt och personligt uttryck.
- Förmåga att kommunicera med medmusiker och publik. (Skolverket, 2025)

På nivå 1 i ämnet ska det centrala innehållet bland annat omfatta spel eller sång efter noter och på gehör, gehörsövningar, liksom en introduktion till improvisation, exempelvis genom ornament, utsmyckningar, solospel, eller improvisation som metod för musikalisk träning. På nivå 2 ska undervisningen omfatta improvisation i styrd eller friare form utifrån stil och genre, eller som ett verktyg för musikalisk träning. På nivå 3 ska undervisningen behandla genretypisk improvisation, exempelvis solospel inom en specifik genre eller improvisation som del av den musikaliska träningen. (Skolverket, 2025)

Trots att improvisation är centralt inom jazzgenrens estitik (Kjellberg, 2007), och att improvisation som moment bland annat förekommer i ämnesplanen för *instrument eller sång* på gymnasiet (Skolverket, 2025), är vår upplevelse att det skulle kunna finnas skillnader i hur improvisation praktiseras och lärs ut beroende på instrument. Under vårterminen 2025 delade vi, som en del av kurs i programmet kompletterande pedagogisk utbildning (KPU), VFU-praktik på ett musikgymnasium med spetskompetens inom jazz. I samtal med varandra reflekterade vi över våra erfarenheter och tankar kring instrumentalundervisning i improvisation. Vi båda delar erfarenhet av att musicera, studera och undervisa i jazzgenren men eftersom vi trakterar olika instrument, *sång* respektive *piano,* blev vi intresserade över

varandras olika perspektiv och erfarenheter kring improvisationsundervisning. Även om vi till synes verkar ha mycket gemensamt, förekommer det också skillnader i upplägg, intresseområden samt metodik. Vi blev därför intresserade av att utforska detta vidare för att uppmärksamma eventuella skillnader och likheter i de båda undervisningspraktikerna. Inom jazzsång har det utvecklats en tradition där rösten ofta behandlas som ett instrument bland andra. Detta syns tydligt både i läromedel och i studenters reflektioner. Till exempel används på högskolesnivå i Sverige läromedel såsom "Vocal Jazz - An Instrumental Approach" (2016) som förespråkar ett instrumentellt förhållningssätt till rösten vid improvisation. Även i examensarbeten av studenter inom jazzsång återkommer formuleringar som betonar en strävan att rösten ska jämställas med traditionella instrument. En student uttrycker:

> *Jag har så länge jag minns närt en dröm om att som vokalist jämställas med andra instrumentalister inom jazz. Om jag hör en saxofonist spela något som tilltalar mig vill jag veta hur den gjorde och sedan överföra det på mitt instrument.* (Jennervall, 2020, s. 2)

Samtidigt kan studenter beskriva rösten som en begränsning: "Jag vill helt enkelt lära mig så mycket det går och inte begränsas av att det instrument jag valt råkar vara röst." (Jennervall, 2020, s. 2). Denna spänning mellan att å ena sidan eftersträva ett instrumentellt arbetssätt och å andra sidan uppleva rösten som något unikt men begränsande i vissa avseenden lyfter ett pedagogiskt problem inom jazzsångens improvisationundervisning.

Ett ytterligare lager i detta pedagogiska problem är det synsätt som många framstående instrumentalister uttrycker, nämligen att deras instrument bör fungera som en förlängning av den egna rösten. Benny Benack beskriver i en intervju (Sessions With Shaw, 2025) att det konstnärliga idealet i jazz är att "sjunga genom sitt instrument". Musikern ska med andra ord inte uppleva att exempelvis trumpeten, saxofonen eller pianot utgör ett hinder mellan den inre musikaliska intentionen och det klingande resultatet. De mest erfarna instrumentalisterna beskriver hur instrumentet i bästa fall upphör att kännas som ett fysiskt objekt och istället blir ett direkt uttrycksmedel för deras fraseringsideér, gehör och personliga ton.

I ljuset av detta blir kontrasten tydlig: medan instrumentalister ofta strävar efter att deras instrument ska fungera som deras röst, strävar många jazzvokalister efter det omvända - att rösten ska fungera som ett instrument. Detta väcker frågor om hur undervisningen bör

utformas för att vara ändamålsenlig i respektive undervisningspraktiker, och om vissa kritiska aspekter framträder olika beroende på instrument. Därför är det relevant för oss att undersöka hur jazzimprovisation lärs ut inom två närliggande men ändå olika undervisningspraktiker: jazzsång och jazzpiano.

1.1 Syfte

Syftet med denna studie är att undersöka vilka kritiska aspekter som framträder i jazzimprovisationsundervisning för sång respektive piano och hur variation används för att möjliggöra elevers lärande.

1.1.1 Frågeställning

- Vilka kritiska aspekter av improvisation framträder och varieras i jazzimprovisationsundervisning i sång och piano på gymnasium och musikhögskola?

1.2 Centrala begrepp

I följande stycke presenteras centrala begrepp som används i undervisningen och hur vi valt att definiera dem i denna studie.

1.2.1 Belting

Belting definieras i denna studie som en sångteknik som innebär att bröströsten förs högre upp i registret i syfte att skapa en kraftfull och intensiv klang.

1.2.2 Cricothyroideus och Thyroarytenoideus

Cricothyroideus och Thyroarytenoideus definieras i denna studie enligt Hanna Normans (2021) beskrivning som menar att CT (cricothyroideus) och TA (thyroarytenoideus) är två viktiga muskler i struphuvudet som används för att förstå röstregister och klang. CTs funktion är att spänna stämbanden vilket förlänger och tunnar ut. Detta skapar en högre tonhöjd. Det ger också en lättare och ljusare klang som i falsett. TAs funktion är att förkorta stämbanden vilket skapar en mörkare, fylligare och kraftigare klang som i bröstklang (Normans, 2021).

1.2.3 Jamma

Jamma definieras i denna studie som improviserat musicerande i samspel med andra musiker. Begreppet kan förstås efter Meaders (2016) beskrivning av jazzimprovisation som ett språk. För att öva detta språk behöver man prata med varandra, och det är precis vad man gör när man jammar. Man spelar och sjunger tillsammans utan förutbestämd arrangering av låtar och utan att ha repeterat innan, i ett spontant musicerande (Meader, 2016).

1.2.4 Jazzimprovisation

I denna studie definieras jazzimprovisation som improviserat musicerande kopplat till jazzgenren och grundar sig i Darmon Meaders (2016) beskrivning som menar att jazzimprovisation handlar om att skapa musik i stunden. Musiker använder sig av skalor, motiv, rytmiska idéer, harmonisk förståelse och personligt uttryck för att skapa melodier som passar över ackordprogressioner (Meader, 2016). Meader jämför processen av att lära sig jazzimprovisation med att lära sig ett språk, med ackord, “licks” (se begreppslistan), mönster, skalor, rytmer och sångens form skapas ett språk, skriver han.

1.2.5 Jazz som musikstil och genre

Svenska Akademiens Ordlista (SAOL, u.å.) beskriver genre som en “typ av (konstnärlig) framställning som kännetecknas av viss uppsättning stildrag eller innehållsliga faktorer el. visst syfte”. Stil beskrivs som ett “typiskt sätt att vara utformad spec. i fråga om arkitektur, klädedräkt, litteratur, musik, måleri etc.” (SAOL, u.å.). Av beskrivningarna skulle man kunna tolka att genre utöver att kännetecknа en uppsättning av stildrag också beskriver musikens syfte eller funktion i samhällskontexten. Till exempel skulle Filmmusik kunna tolkas som en genre då det har ett tydligt syfte och funktion; fungerar som musik till en film. Alltså kan det tolkas som att genre beskriver hur musiken används och låter, medan stil endast beskriver hur musiken låter. I denna studie ligger fokuset på jazzens stildrag och därför definieras begreppen genre och musikstil synonymt i denna studie.

1.2.6 Licks

Licks definieras i denna studie som korta och igenkänningsbara fraser eller idéer som jazzmusiker använder i jazzimprovisation.

1.2.7 Twang

I denna studie definieras twang som en sångteknisk term som syftar på en specifik klangkvalite. Enligt Norman (2021) brukar twang beskrivas som en skarp och genomträngande röstkvalite som uppstår när man pressar samman utrymmet från stämbanden till de ary-epiglottiska vecken i struphuvudet. Ett komprimerat struphuvud ger en tätare klang och när munhålan får ett större utrymme förstärks rösten. Man skulle kunna säga att röstapparaten skapar sin egen megafon genom den tratt som skapas vilket ger en röst som är 10-15 dB starkare.

2. Bakgrund

2.1 Bakgrund

Undervisning i improvisation kan vara kopplad till olika utbildningsnivåer i musik, exempelvis regleras undervisning i ämnet musik på gymnasieskolans estetiska program av styrdokumentet Gy25 (Skolverket, 2025), medan undervisning på musikhögskola regleras av kursplaner såsom kursplanen för konstnärligt kandidatprogram i musik, jazz (KMH, 2025). Som vi tidigare beskrivit har dessa styrdokument lärandemål och innehåll som undervisningen förväntas ge studenten/eleven kunskaper om. Exakta moment som sker i undervisningen i improvisation för instrumentgrupperna sång respektive piano är dock inte formulerade. I kommande avsnitt kommer instrumentens olika förutsättningar och dess möjliga konsekvenser för lärande och variation i undervisningen att lyftas fram.

2.1.1 Olika instrumentala förutsättningar

För att förstå vilka kritiska aspekter som framträder i jazzimprovisationsundervisning för sång respektive piano och hur variation används för att möjliggöra elevers lärande är det intressant att se till hur de instrumentala förutsättningarna för respektive instrument möjligen skulle kunna påverka musicerandet och lärandet.

2.1.2 Piano

Med piano som fysiskt medierande verktyg blir tangenterna visuellt och taktilt representativa för tonhöjd enligt Vygotskijs sociokulturella teori (Jakobsson, 2012). Ett medierande verktyg hjälper en individ att bearbeta och förstå sin omvärld och är avgörande för att utveckla högre kognitiva funktioner. Meader (2016) skriver att en pianist har en trestegsprocess: idé - finger - ton medan en vokalist har tvåstegsprocess: idé - ton och att det därför skulle kunna uppfattas som att det är lättare att improvisera som vokalist. Dock menar han att det finns en ökad säkerhet hos en instrumentalist att en specifik placering av fingrarna kommer att producera en specifik ton. Alltså behöver en pianist till exempel inte höra tonen för att producera en korrekt ton. Meader skriver att han upplever det lättare att improvisera med rösten när det är mer enkla ackordprogressioner men med mer komplexa är trumpet mer bekvämt för honom. Med andra ord kan pianots konstruktion underlätta musicerandet över mer avancerade ackordprogressioner eftersom det visuellt går att se tonerna man vill spela. Därför menar vi att inlärningen kan underlättas om teori kopplas till praktisk tillämpning, eftersom visualisering av toner gör det enklare att förstå och experimentera med harmoni och tonala relationer. Pianots förmåga att spela flera toner samtidigt skulle också kunna underlätta genom att konkretisera begrepp som harmoni, skala och ackordprogression.

2.1.3 Sång

För en sångare finns ingen visuell eller fysisk representation av tonhöjd utan rösten i sig är det medierande verktyget menar vi. Därför måste en sångare helt förlita sig på sitt gehör och teoretiska förståelse för att förstå tonhöjd och harmonik. Detta kan innebära att en sångare, i jämförelse med en pianist, har svårare att relatera teoretisk kunskap till sitt praktiska utförande. Rösten som instrument har stor flexibilitet att ändra klangfärg, till exempel genom att använda vokaler och konsonanter. Dynamiska skillnader mellan instrumenten finns också. Efter att en ton väl producerats på ett piano kommer den att avta dynamisk i styrka. Rösten däremot har möjlighet att få en ton att dynamiskt tillta i volym, i så kallat crescendo. Båda sång och piano har olika fysiska begränsningar i tonhöjd. Till exempel är rösten mer begränsad i omfång medan pianot är begränsat i sin temperering och kan därför inte producera mikrotonala toner (Åkesson, 2007). Sångare är dessutom begränsade i antal toner som går att producera samtidigt, vilket gör det omöjligt att improvisera med ackord på samma sätt som en pianist. Sångtekniska parametrar kan enligt Åkesson vara klangfärg, tonplacering, tonbildning

och ornamentik. Vidare skriver hon att det för många sångare är viktigt att framföra text medan andra i första hand fascineras av röstklanger och vill experimentera med röstljud. I jazzimprovisation används rösten på ett instrumentellt sätt skriver Åkesson. På en scen är det oftast sångsolisten i en grupp som står i centrum och fångar uppmärksamheten, menar hon.

2.1.4 Skillnader i lärande

Dessa skillnader mellan instrumenten kan påverka hur improvisationsundervisning utformas. Hanken och Johansen (2024) skriver att all undervisning påverkas av olika ramfaktorer som i sin tur skapar förutsättningar och möjliggör för lärandet. Några exempel på ramfaktorer som Hanken och Johansen tar upp är *fysiska ramar, ekonomiska ramar, ramar för mål, innehåll och bedömning*. De instrumentala skillnader som tidigare beskrivits kan ses som fysiska ramfaktorer vilket i sig påverkar och möjliggör undervisningen. Det skulle kunna innebära att man i pianoundervisning i improvisation, på grund av instrumentets förutsättningar, intuitivt arbetar utefter en teoretisk synvinkel, eller med harmonik och ackordstruktur i fokus. Sångundervisningens ramfaktorer skulle kunna resultera i att lärandet fokuserar mer på gehör, intervallkunskap och teknisk kontroll för att skapa medvetenhet och tonsäkerhet i improvisation.

2.1.5 Variation i undervisning

Enligt Samuelsson (2021) så är det viktigt att variera sin kommunikation för att väcka och behålla elevernas uppmärksamhet. Vidare skriver han att en skicklig lärare bör skapa undervisning som präglas av variation. Även Leifler (2021) betonar betydelsen av variation för att nå alla elever. De instrumentella förutsättningar som finns i piano- och sångundervisning skulle kunna visa sig kräva olika undervisningsstrategier för att stödja elevers lärande i jazzimprovisation. För pianister kan undervisningen fokusera på ackordprogressioner och att improvisera över dessa medan undervisning för en sångare kan innebära mer fokus på gehörsträning och röstövningar för att förbättra musikalisk flexibilitet och röstkontroll.

2.2. Tidigare forskning och annan litteratur

2.2.1 Hur musikundervisningens innehåll samspelar med lärare och elever

Enligt Zimmerman Nilsson (2009) påverkas valet av undervisningsinnehåll i musikämnet i stor utsträckning av lärarens värderingar, undervisningsideologi och musikaliska referensramar. Detta kan leda till en undervisning som är varierad och ibland fragmentarisk. Gabrielsson (2008) stödjer denna uppfattning då han skriver att individuella preferenser i musikämnet påverkar hur en lärare undervisar och tänker kring ett ämne. Hur ämnet lärs ut anpassas dessutom efter elevernas preferenser och förståelse av ämnet. Gabrielsson lyfter bland annat fram betydelsen av individuella skillnader i musikalisk perception och kognition, såsom musikalisk träning, kulturell bakgrund och personliga preferenser, vilket påverkar hur musik uppfattas och tolkas. Vidare skriver han att vi upplever musik genom flera sinnen. Med upplevelser menas fenomen och processer i vårt medvetande som varseblivningar, känslor, tankar, minnen osv. Inom den allmänna psykologin kan våra upplevelser delas in i tre huvudområden: *perception, kognition och emotion.* Perception handlar om hur vi tar in information, i det här fallet musiken. Upplevelsen av musik får vi genom att våra sinnesorgan påverkas av olika fysiska och kemiska fenomen, så kallade stimuli. Kognition handlar om hur vi bearbetar informationen till kunskap. Emotion handlar om hur vi känslomässigt reagerar på informationen, samt hur känslor kommer till uttryck. Dessa faktorer är viktiga att beakta inom musikpedagogik för att anpassa undervisningen till elevernas unika förutsättningar, skriver Gabrielsson. Asp (2020) stärker denna ståndpunkt då han skriver att undervisningen, specifikt valet av genre vid ensembleundervisning, i hög grad bör utgå från elevernas musikaliska erfarenheter, intressen och identiteter. Han förespråkar ett arbetssätt där kritiskt lyssnande, analys och musicerande samverkar, vilket ger en djupare förståelse för genres estetik, bakgrund och utveckling. Borgström Källén (2020) påpekar dock att det ur ett genusperspektiv är fördelaktigt att introducera musik som inte har någon koppling till elevers musikaliska preferenser. Hon analyserar ensembleundervisning på gymnasiets estetiska program ur ett genusperspektiv och ser hur stereotypa uttryck för genus kan stå i vägen för ett jämställt musikaliskt lärande. När elever får arbeta med en genre som är obekant så saknar de förebilder att jämföra sig med, etablerade föreställningar om hur musiken bör låta och vem som bör spela vilket instrument. Detta gör att eleverna kan frigöra sig från invanda ideér om musikalisk norm. Dock menar Borgström Källén att undervisningen inte för den sakens skull ska begränsas till musik som är helt obekant för eleverna. Istället borde all musik inom

ensembleundervisning gestaltas på alternativa sätt genom medveten reflektion från lärare och elever.

Zimmermans studie (2009) fokuserar, precis som Asps och Borgström Källéns studier, på gymnasieskolan. Studien visar att musiklärare skiljer sig mycket åt i hur det prioriterar olika moment i undervisningen, vilket i sin tur påverkar undervisningens utformning. Vidare föreslår Zimmerman en undervisningsmetod där teori och praktik integreras istället för att ses som separata moment, vilket ger en mer sammanhållen och helhetsorienterad undervisning. Detta synsätt delar Asp (2020) som framhåller att en lärare som utformar undervisning som förenar teoretisk kunskap med praktisk tillämpning håller en hög kvalitet. Detta främjar både elevens musikaliska erfarenheter och förmåga till kritisk reflektion. Enligt Meader (2016) så lär sig instrumentalister att läsa musik och öva skalor samt att upprätthålla disciplinerade övningsrutiner vid en ung ålder. När ett intresse för jazzimprovisation utvecklas hos en instrumentalist kan kunskapsbanken breddas genom fokus på jazzharmonik, jazzskalor, memorering av melodier och låtars formdelar, öva “licks” och jazz interpretation. Detta menar Meader utvecklar instrumentalisters jazzvokabulär vid en ung ålder. Han påstår att processen ser annorlunda ut för en vokalist. En ung vokalist kan besitta en stark musikalisk intuition och en mycket god röstkapacitet, men de teoretiska aspekterna av musiken är ofta mindre utvecklade än de kreativa skriver han.

Zimmermans (2009) studie visar även att lärare kan inta olika roller, från auktoritär kunskapsförmedlare till stödjande handledare eller möjliggörare. Varje roll kräver olika former av lärarkompetens och påverkar hur mycket elevernas musikaliska självständighet och uttryck får utrymme. En undervisning där läraren värdesätter musik som mänsklig kommunikation och tar till vara på elevernas bidrag, i kombination med ett gehörsbaserat arbetssätt stärker elevernas egen musikaliska utveckling. Samtidigt framhåller Zimmerman att kursplaner ofta lägger största vikt vid färdigheter och tekniska prestationer, medan det kreativa arbetet får mindre plats, vilket kan motverka ambitionen att skapa en inkluderande musikundervisning. En annan aspekt som kan motverka en inkluderande undervisning är enligt Borgström Källén (2020) reproduktion av undervisningstraditioner från generation till generation. Utbildningsdiskurser som reproduceras stagnerar utbildningens utveckling, skriver hon. Detta menar hon gör att framtida lärare socialiseras in i föreställningar om vad som räknas som god undervisning och vilket innehåll som anses värdefullt. Även normer och

kvalitetskriterier reproduceras på detta vis, framhåller hon. På detta sätt undviker man ifrågasättanden vilket bidrar till upprätthållelse av stereotypa mönster.

2.2.2 Jazzimprovisation i undervisning

Improvisation är en central del i jazzundervisning. Meader (2016) jämför processen av att lära sig jazzimprovisation med att lära sig ett nytt språk. Istället för verb, substantiv, adjektiv och adverb har man istället ackord, ”licks”, mönster, motiv, skalor och rytmer. Vidare skriver han att det kan vara lätt att känna sig osäker som vokalist när det kommer till att improvisera, eftersom instrumentalister ofta kommit längre inom det teoretiska området.

Utöver teori så är musiklyssning en central del vid lärande av jazzimprovisation menar Meader (2016). Hargreaves, Miell och MacDonald (2012) framhåller att lyssnandet är en aktiv och kreativ process. All musikbearbetning, inte bara lyssnandet, utan även improvisation, framförande och komposition, involverar ett kognitivt nätverk av individuella representationer av musik som gör att vi kan förstå, känna och tolka. Människors ackumulerade musikupplevelser skapar således deras musikaliska identiteter.

För att vidare förstå undervisning i improvisation kan det vara intressant att se vad elever definierar som övning i improvisation. Johansen (2018) har i en studie undersökt vad jazzstudenter, från universitet i Sverige och Norge, ser som övning i att improvisera. Hon beskriver att studenterna antingen övar på improvisation genom att ha ett specifikt lärandemål med övningen, så kallat *Goal-defined practicing.* Det innebär att studenten noggrant definierar vad den övar på och begränsar sitt övande specifikt till det ämnet. Motsatsen till denna typ av övande är *Open-ended practicing,* vilket innebär att övningen inte är lika medvetet riktad utan att lärandet sker mer omedvetet. Vidare förklarar Johansen att det kan vara svårt att definiera exakt hur undervisning och lärandet i improvisation bör se ut eftersom lärandet i improvisation dels fokuserar på att förstå traditionella strukturer i jazzgenren samtidigt som det handlar om att skapa nya musikaliska uttryck i improvisationen. Johansen skriver: “There is the potential conflict between striving for musical freedom and maintaining a musical structure, or between the adoption of certain traditional styles and the artistic imperative of creating novel musical expressions” (Johansen, 2018, s. 51).

2.2.3 Estetik i jazz och undervisningens påverkan

Vad lärare fokuserar på i sin undervisningspraktik kan leda till missgynnande strukturer gällande normer och inkludering. Borgström Källén lyfter i sin doktorsavhandling att jazzestetiken ofta laddas med maskulina värden. Hon tar upp att estetiken i jazz kan laddas med ord som liknar kirurgers terminologi när de beskriver sitt arbete, ord som risktagande, precision, skicklighet, fart och dramatik samt i termer av att slåss och av att vinna (i kirurgers fall över sjukdom och död). Det finns såklart andra värden i jazz och improvisation men beroende på vad som lyfts skapar vi också sociala strukturer som kan missgynna en mer inkluderande miljö (Borgström Källén, 2014).

2.2.4 Skillnader mellan jazzvokalist och instrumentalist

Hargreaves (2013) skriver att det finns skillnader mellan en jazzvokalist och jazzinstrumentalist. Enligt data från en nationell australiensisk undersökning mellan 2009-2010 så kunde fem karaktärsdrag särskiljas hos en vokalist (Hargreaves 2013) .

Den första var att vokalister föredrar att lära sig med hjälp av gehöret. En problematik som kan uppstå till följd av detta menar Hargreaves är att vokalister lägger mindre värde i att kunna läsa noter, vilket i sin tur gör att de hindras från att bli självständiga musiker då det alltid är beroende av andra för att kunna läsa. Att läsa noter är en tidskrävande färdighet att utveckla och därför blir gehörsinlärning det vanliga alternativet för vokalister. Hargreaves föreslår att sångpedagoger hjälper elever att utvecklas till självständiga och skickliga musiker genom att vara medveten om denna kunskapsbrist som hämmar deras musikaliska utveckling (2013).

Det andra särdraget som Hargreaves identifierar är att jazzvokalister hittar starttonen i en låt med hjälp av det ackord som en instrumentalist spelar. Detta kan skapa utmaningar för vokalisten om instrumentalisten väljer en annan ackordsläggning till exempel. Med denna vetskap, att de flesta vokalister hittar sin startton från ett ackord, tycker hon att sångpedagoger ska anpassa sin undervisning. Hon föreslår en kombination av gehörsträning och musikteori. Om eleverna tränas i att känna igen och återskapa tre- och fyrklanger, särskilja dur-, moll-, dim- och aug-ackord samt sjunga arpeggios (brutna ackord) kan musikteori och praktik kopplas ihop (2013).

Det tredje särdraget som identifieras är att jazzvokalister vid improvisation främst använder gehöret. När instrumentalister identifierar och spelar toner vid improvisation är det vanligast att det sker med hjälp av gehöret likaså, men nästan lika ofta föredrar de att välja toner visuellt och taktilt. Med andra ord visade studien att instrumentalister nästan lika förekommande identifierar och skapar toner auditivt, visuellt och taktilt, medan vokalister är begränsade till det auditiva. Att vokalister har en och instrumentalister tre sätt att skapa och identifiera toner vid improvisation menar Hargreaves skapar ett orättvist utgångsläge för vokalister i jämförelse med instrumentalister. Vidare skriver hon att sångpedagoger därför bör träna elever på ett sätt som utvecklar ett avancerat gehör (2013).

Det fjärde karaktärsdraget hos en jazzvokalist som identifieras är att de tar större personliga risker än instrumentalister vid improvisation. Rösten är det enda instrument som vi alla har i kroppen. Vid scenskräck och prestationsångest anser Hargreaves (2013) att rösten är ett mer sårbart instrument då fysiologiska konsekvenser av rädsla vid risktagande kan framträda i form av instabilitet. En annan konsekvens av att rösten är en del av människan är att det bidrar till uppfattningen om den mänskliga rösten som det yttre uttrycket av den inre själen. Vem vi är, vad vi känner, hur vi kommunicerar och hur andra människor uppfattar oss kan inte separeras från rösten. Eftersom att improvisation sker i stunden utan möjlighet att omarbeta eller förändra det som skapas så är brister och misstag en del av genren. Den starka kopplingen mellan röst och person riskerar att resultera i antaganden om en person baserat på improvisationsförmåga. Därför anser Hargreaves att resultatet i undersökningen som visar att informanterna tycker att vokalister tar större personlig risk hänger samman med sårbarheten.

Det femte och sista särdraget som identifieras är jazzvokalisters önskan att vara emotionellt kopplade och bekväma med texten i en låt när den framförs. Instrumentalister kan tolka och förmedla känsla genom det musikaliska framförandet men vokalister har också text att uttrycka. Undersökningen bland jazzmusiker visar att instrumentalister i mindre utsträckning känner att de behöver kunna identifiera och känna sig bekväma med texten i en låt för att framföra den (Hargreaves, 2013).

3. Teori

Med utgångspunkt i studiens syfte - att undersöka vilka kritiska aspekter som framträder och hur variation används för att möjliggöra elevers lärande - tolkas observationerna med hjälp av variationsteorin. Nedan presenteras variationsteorins teorigrund.

3.1 Fenomenografi

Fenomenografi och variationsteori har till skillnad från de flesta andra teoretiska perspektiv som fått genomslag i skolan sitt ursprung från Sverige, då en forskargrupp i början på 1990-talet bestående av Ference Marton, Lars-Ove Dahlgren, Lennart Svensson och Roger Säljö vid Göteborgs universitet startade ett forskningsprojekt för inlärning och omvärldsuppfattning, så kallat (INOM) (Holmqvist, 2021). Ur projektet utvecklades en forskningsinriktning som fick benämningen *fenomenografi*. Begreppet *fenomenograf*i kan förstås som en sammansättning av ordet *fenomen* vilket kan beskrivas som en aspekt av verkligheten som uppstår i tanken eller fysiskt och som kan beskrivas och betraktas av oss, och ordet *Grafi* betonar personens uttryckta erfarande av fenomenet som studeras (Holmqvist, 2021). Eftersom fenomenografin utgår från antagandet av att personer erfar och lär olika utifrån deras tidigare kunskap och förmågor och därför förstår ett fenomen olika, har studier mot den lärandes erfarenhet i stället riktats mot fenomenet i sig, vilket skulle kunna vara ett undervisningsinnehåll (Holmqvist, 2021). INOM-gruppens forskning skilde sig mot mycket annan forskning på 70- och 80-talet då den var mer kvalitativ i sin karaktär. Fenomenografiska fältet har utvecklats och förändrats över tid och tagit inspiration från andra kulturer, bl.a. genom Ference Marton som utvecklade fenomenografin parallellt i Hong Kong där han vistades som professor vid University of Hong Kong. Marton började rikta sitt fokus mot vad som krävs för att kunna lära vilket ledde till Variationsteorin som är en teori om lärande (Holmqvist, 2021). Sammanfattningsvis undersöker Fenomenografi variationer i människors sätt att erfara och förstå fenomen (Zimmerman Nilsson, 2009). Fokus ligger på att identifiera olika sätt att förstå ett fenomen, organiserat i beskrivningskategorier. Variationsteorin har utvecklats från fenomenografi och går ett steg längre.

3.1.1 Variationsteori

När observationslektionerna analyseras i denna studie så används variationsteorin då vi vill förstå hur lärarna presenterar och varierar innehållet. Variationsteorin fokuserar ofta på hur eleverna uppfattar och förstår olika aspekter av ett lärandeobjekt (Lo, 2014). Enligt Lo kan variationsteorin hjälpa till att förklara varför en del lärare är bättre än andra på att undervisa så att elever lär sig effektivt. Vidare skriver hon att effektiviteten har ett samband med den variation som iscensätts i undervisningen. Variationsteorin kan således hjälpa vid planering, genomförande och utvärdering av undervisning med fokus på elevers lärande (Mendoza & Lapinid, 2024). Övergången från fenomenografi till variationsteori innebar ett skifte från att beskriva hur människor uppfattar fenomen till att analysera hur undervisningens utformning påverkar dessa uppfattningar med fokus på lärande som en relation mellan innehåll, variation och förståelse.

3.1.2 Vad är lärandeobjekt?

Enligt Lo (2014) är lärandeobjekt det centrala innehållet eller den förmåga som undervisningen syftar till att utveckla. Fokuset ligger på vad eleverna ska lära sig och hur undervisningen varieras. Vidare tar Lo upp Runesson, Marton och Tsui (2004, refererad i Lo, 2014) forskning som kartlägger tre typer av lärandeobjekt. Det planerade lärandeobjektet är det som läraren avser att eleverna ska lära sig. Iscensatta lärandeobjektet är det läraren möjliggör att eleverna ska lära sig genom undervisningen. Erfarna lärandeobjektet är det eleven faktiskt lär sig. Sammanfattningsvis kan man se lärandeobjekt som själva “ämnet” för lärandet. I denna studie är jazzimprovisation det iscensatta lärandeobjektet.

Det är viktigt enligt Lo (2014) att skilja på lärandeobjekt och lärandemål. När en lärare fastställer ett lärandemål så menar Lo att kunskap som eleverna ska besitta vid slutresultat bestäms i förväg. Lärandemål har som ambition att öka ansträngningen från både lärare och elever genom att synliggöra det förväntade resultatet tydligt. Detta kan dock snarare förvränga det verkliga syftet med utbildning och inrikta undervisningen på bedömning av eleverna, skriver Lo. Detta begränsar elevers lärande. Hon ger ett exempel på pianoelever i Hongkong som av sina föräldrar tvingas ta lektioner. Pianoeleverna behöver bara behärska några få pianostycken för att klara provet och därför inriktar sig undervisningen enbart på dessa få musikstycken. Således finns många elever i Hongkong som har klarat proven men sedan valt att sluta spela så fort de är myndiga och kan bestämma över sina egna liv. Den

provorigenterade undervisningen har alltså inte väckt deras intresse. Lärandeobjekt å andra sidan har en mer dynamisk natur och vill öka friheten i lärandet - “Att föra det kulturella arvet vidare är inte någon enkelriktad process. Lärarna måste också bli engagerade elever i den kreativa process som handlar om att utvidga och anpassa det kulturella innehåll som presenteras för eleverna som lärandeobjekt” (Elliott & Tsai, 2008, refererade i Lo, 2014, s. 52).

> *Lärandet måste fokusera på ett objekt (dvs. ett lärandeobjekt), och även om lärandemiljön präglas av hög standard och modern teknik, och lärarna är vänliga och omtänksamma samtidigt som eleverna är högmotiverade, så är det inte särskilt troligt att någon lär sig något om inte lärarna hjälper till att skilja ut de kritiska aspekterna och göra dem synliga för eleverna när lärandeobjektet är komplext och svårt.* (Lo, 2014, s. 9)

3.1.3 Vad är kritiska aspekter?

Kritiska aspekter är de avgörande delar eller egenskaper av ett lärandeobjekt som eleverna måste urskilja för att förstå menar Lo (2014). Vidare skriver hon att undervisningen bör synliggöra och variera dessa kritiska aspekter för att eleven ska kunna förstå helheten. Dock måste helheten vara identifierad för en framgångsrik undervisning - “Det måste finnas en helhet som delarna tillhör innan delarna kan få någon innebörd för oss. Vi kan inte enbart lära oss detaljer utan att veta vad de är detaljer av. Om helheten inte existerar kommer lärandet att misslyckas” (Lo, 2014, s. 36). Marton och Booth (2000) skriver dock att det är omöjligt att nå fram till en definitiv beskrivning av någonting, eftersom en beskrivning utgår från betraktarens tidigare erfarenheter, och därmed skildras objektet betraktat genom dessa tidigare erfarenheter.

Med variationsteoretiska glasögon på skulle jazzimprovisation enligt oss kunna ha dessa kritiska aspekter:

För att förstå improvisation över en ackordföljd behöver eleven till exempel kunna urskilja:

- Vanliga jazzlicks eller fraser över ackord - igenkänning av mönster som kan användas i improvisation.
- Ackordens funktion i tonarten - till exempel tonika, subdominant och dominant.
- Skala/tonalitet kopplad till ackordet - vilken skala som passar över ackordet.

- Tonalt centrum och modulationer - kunna känna igen om ackordföljden förändrar tonalitet.
- Dynamik och artikulation för att skapa känsla och uttryck.

Sammanfattningsvis kan man se kritiska aspekter som “nycklar” som låser upp förståelsen av lärandeobjektet.

4. Metod

För att besvara studiens frågeställning har en kvalitativ metod valts ut: observationer. Detta möjliggör en nyanserad och djupgående bild av pedagogik i jazzimprovisation. I detta avsnitt presenteras forskningsmetoden, hur datainsamlingen genomförts, studiens avgränsningar, deltagarurvalet samt det analysverktyg som använts.

4.1 Kvalitativ metodologi

Detta självständiga arbete bygger på en kvalitativ metodologi eftersom studien syftar till att bidra med en djup förståelse om sång- och pianopedagogers undervisning i improvisation. En kvalitativ metod utgår från studiesubjektens perspektiv (Bryman, 1989). Fokus ligger på att tolka och förstå datan som samlas in snarare än att räkna och mäta. Enligt Alvesson och Sköldberg är kvalitativ forskning kontextbunden (2017). Den kontextbundna verkligheten består av tolkningar och materiella praktiker som gör världen synlig genom fältanteckningar, konversationer, intervjuer, fotografier, inspelningar och minnesanteckningar. Detta gör att kvalitativ forskning kräver medvetenhet om hur forskaren påverkar studien (Fejes & Thornberg, 2021). Därför kommer resultatet i studien att underbyggas av en systematisk metod som söker mening och mönster i empirin.

4.2 Datainsamlingsmetod

Datainsamling har främst genomförts genom observationer av jazzpedagogers lektioner, kompletterat med samtal med pedagogerna i anslutning till lektionen. Vid observationerna dokumenterades undervisningen genom loggboksanteckningar och ljudinspelningar. Eftersom inte alla pedagoger ville ha lektionen ljudinspelad så användes endast skriftliga anteckningar i enstaka fall. Observationerna var ostrukturerade vilket innebär att de skedde med ett öppet

och utforskande syfte menar Bjørndal (2009). Alltså har observationsanteckningarna inga fasta kategorier. Ett detaljerat observationsschema har inte heller skapats. Trots det finns det en låg grad av struktur i observationerna då vi har valt ett avgränsat fokus på lärandeobjektet jazzimprovisation. De ljudinspelningar som kompletterar loggboksanteckningarna menar Bjørndal säkerställer att inga pedagogiska skeenden passerar obemärkt av observatören. Tre sångpedagoger och tre pianopedagoger deltar i studien. Trots att vi enskilt har observerat de pedagoger som undervisar i det instrument vi själva trakterar så har vi tagit del av varandras ljudupptagningar. Observationerna har möjliggjort att vi kan undersöka lärandeobjektet ur ett perspektiv som kartlägger det iscensatta lärandeobjektet, alltså vad som faktiskt erbjuds i undervisningen (Runesson, Marton och Tsui, 2004, refererad i Lo, 2014) .

4.3 Avgränsningar

Utöver det iscensatta lärandeobjektet så kan ett lärandeobjekt ses ur ytterligare två perspektiv, nämligen det erfarna lärandeobjektet, det vill säga, vad eleven faktiskt lär sig och det planerade lärandeobjektet, det vill säga, lärarens intention med undervisningen (Runesson, Marton och Tsui, 2004, refererad i Lo, 2014). Dock har denna studie exkluderat dessa perspektiv i avgränsningssyfte eftersom det skulle innebära en mer omfattande studie med intervjuer med elever och lärare. Vi har även valt att begränsa antalet informanter för observation eftersom det är en kvalitativ studie.

4.4 Urval

Informanterna i studien har valts baserat på deras profession som jazzpedagoger verksamma i gymnasieskolan eller på musikhögskolan i en stad i Sverige. Två pedagoger i piano och en pedagog i sång var verksamma vid gymnasieskolan. Två pedagoger i sång och en pedagog i piano var verksamma vid musikhögskolan. Fördelningen av antal pedagoger på gymnasium och musikhögskola skedde av praktiska skäl, då det var dessa vi fick kontakt med under tidsperioden för denna studie. En risk med detta är att studien återspeglar samma diskurs och det skulle kunna tänkas att en annan urvalsgrupp skulle kunna tillföra nya uppfattningar men ett brett utfallsrum är alltså inte vår avsikt med studien. Könsfördelningen bland informanterna är hälften kvinnor och hälften män, dock finns det en överrepresentation bland manliga instrumentalister och kvinnliga sångare, vilket gjorde det svårt att nå en jämn könsfördelning inom instrumentgrupperna. Deras ålder är mellan 30-55 år. De har minst tio års erfarenhet av att undervisa elever i jazzimprovisation och alla har åtminstone en

kandidatexamen i sitt huvudinstrument. Utöver att undervisa så är alla pedagoger yrkesverksamma musiker.

4.5 Analysverktyg

Studiens resultat har analyserats med hjälp av en tematisk analys utifrån variationsteorin. Som första steg har vi transkriberat relevanta delar av ljudupptagningarna samt gått igenom loggböckerna från lektionsobservationerna. På detta sätt har undervisningsmoment kopplat till lärandeobjektet jazzimprovisation kunnat identifieras. Därefter har potentiella kritiska aspekter som framträder och hur dessa varieras urskiljts med hjälp av variationsteorin. Som sista steg i analysprocessen tematiseras resultatet i beskrivningskategorier. Dessa beskrivningskategorier ringar in skilda sätt att erfara ett fenomen (Marton & Booth, 2000) och blir ett så kallat utfallsrum. Alltså är utfallsrummet den uppsättning beskrivande kategorier som omfattar distinkta grupperingar av aspekter av ett fenomen.

Analysprocessens utförande överensstämmer med Åkessons (2024) beskrivning av teoretisk tematisk analys, som betonar flexibilitet och forskarnas aktiva tolkningar av materialet för att identifiera återkommande mönster och teman. Relevanta teman identifierades utifrån studiens syfte och det teoretiska ramverk som valts. Materialet kodades utefter preliminära teman kopplade till teorin och studiens frågeställning, och kontinuerligt skedde prövning, justering och förtydligande av teman (Åkesson, 2024). Den teoretiska tematiska analysen fungerade därmed både som ett praktiskt verktyg och som ett analytiskt angreppssätt för att synliggöra hur improvisationsundervisning tar form i praktiken och hur det kan förstås i relation till variationsteorin.

Vi är medvetna om att slutsatser inte kan generaliseras utifrån endast sex observationer, men vi hoppas att de mönster som framträder kan ge underlag för meningsfulla diskussioner och rekommendationer för framtida forskning.

4.6 Etiska överväganden

Studien följer de riktlinjer som formulerats av Vetenskapsrådet i God forskningssed (2017). I forskning som involverar människor ställs fyra övergripande krav. Dessa är:

- *Informationskravet*: deltagarna (lärarna, eleverna, studenterna) i denna studie har fått tydlig information om studiens syfte, hur deras svar kommer användas och att deras medverkan är helt frivillig, muntligt eller skriftligt via mail. Vi har även förtydligat vid observationstillfället att studien inte syftar till att utvärdera enskilda individer utan att studera undervisning.
- *Samtyckeskravet*: Efter att ha fått tillräcklig information har deltagarna själva valt att delta. Samtycket är informerat och kan närsomhelst dras tillbaka utan att de behöver ange någon anledning. Samtycket har kommunicerats av pedagog, student och elev i samband med att ljudupptagningarna påbörjats. Pedagogerna har även inför observationen skriftligt på mail eller sms kommunicerat sitt samtycke. Då samtycket har kommunicerats muntligt via ljudupptagningarna, och studien inte innehåller känsliga data har samtycket av praktiska skäl inte alltid insamlats skriftligen. En av sångpedagogerna valde att avstå från ljudupptagning vid observation och därför användes endast loggboksanteckningar vid detta tillfälle.
- *Konfidentialitetskravet*: Alla insamlade uppgifter har hanterats anonymt och konfidentiellt där bara vi som gjort studien har haft tillgång till datan. I studien har gymnasieskolan, musikhögskolan, staden där studien genomförs, pedagogernas, studenternas och elevernas namn samt kön anonymiserats, vilket gör att ingen enskild person går att identifiera.
- *Nyttjandekravet*: Det insamlade materialet har enbart använts inom ramen för denna studie och inte för något annat ändamål. De ljudinspelningar och loggböcker som undersökningen bygger på har förvarats på lösenordsskyddade enheter och raderas efter examinators godkännande av detta självständiga arbete.

Under arbetets process har vi arbetat i enlighet med kraven för en god forskningssed genom att behandla deltagare med respekt, vara transparenta och noggranna i vårt arbete, ta ansvar för våra metoder och slutsatser samt att säkerställa att forskningen inte orsakar skada eller missbrukas.

5. Resultat

Resultatet från observationerna presenteras utifrån instrumentgrupperna i kronologisk ordning och därefter identifieras kritiska aspekter.

5.1 Sångpedagogik i jazzimprovisation

Nedan beskrivs de tre observationer som genomförts i sångundervisning.

5.1.1 Observation av sånglektion nr. 1

Den första observationen genomförs på det estetiska programmet på gymnasiet. Improvisation inkorporeras redan i uppsjungningen genom frihet i frasering och tonmaterial i vissa övningar. Under uppvärmningen arbetas det med klangfärg och röstomfång i syfte att jämna ut den så kallade skarven - det vill säga det abrupta skifte i rösten som kan uppstå när man går mellan olika sångregister, exempelvis från bröströst till huvudklang. För att överbrygga denna skarv används tekniker som twang, vilket avser en särskild klangkvalite (se begreppslista), samt mixröst, som innebär en blandning av huvudklang och bröströst. I arbetet med klangfärg används även vibrato och nasalitet som stödjande verktyg. Sångpedagogen lägger även spontana stämmor, vilket bidrar till ett naturligt inslag av harmonilära i undervisningen. Kromatik förekommer som ett återkommande moment och används för att utveckla elevens intervalkännedom. Undervisningen innehåller dessutom rytmiska inslag med fokus på triolunderdelning samt betoning på oväntade taktdelar genom synkopering. Betoning behandlas även i arbetet med text, där eleven uppmanas att markera ord som ska framhävas. Vidare uppmuntrar sångpedagogen eleven att ligga något bakom pulsen i fraseringen. I notläsningsövningar instrueras eleven att utgå från treklangsackord med tonartens prim som grundton. Därefter riktas fokus mot den låt som eleven fått i läxa, där det framgår tydligt att det emotionella uttrycket värderas högt. Eleven uppmanas att fördjupa sig i textens berättande genom att improvisera med texten, med betoningen att “det är känslan som är det viktiga”. Detta uttrycks tydligt när sångpedagogen säger:

> *Låt rösten pricka, far det en tupp här och en skarv där, det gör liksom ingenting. Utan gå in i känslan… det här är den största kärlekssången i världshistorien och du ska uttrycka den till hela världen, då kan du få hela världen till fred om du sjunger den med tillräckligt mycket hjärta och intensitet.* (Citat vid observation, 18 mars 2025)

När eleven därefter får improvisera uppmuntras hen att ta risker i sitt musicerande. Sångpedagogen säger att det inte kan bli fel och beskriver improvisationens möjligheter som en palett av färger att måla med. Eleven uppmuntras att använda skaltoner och ackordsfärgningar såsom ters, kvint, septima och nona. Dessutom uppmuntras eleven till att utnyttja hela sitt röstomfång, med särskild betoning på det högre registret.

5.1.2 Observation av sånglektion nr. 2

Den andra observationen genomförs på högskolenivå. Lektionen inleds med ett sångtekniskt fokus där studenten får sjunga till en inspelning av en musikallåt. Därefter ligger fokuset på improvisation. Det sångtekniska arbetet rör främst tonplacering. Två centrala sångtekniska begrepp som ofta används är CT och TA (se begreppslista). Sångpedagogen instruerar exempelvis studenten att sjunga smalare och tunnare i TA-mixen, att tidigare växla över till CT-mix samt att ge det luftigare soundet på höjden mer "body". Hon beskriver även hur förändringar av vokaler kan fungera som ett stöd i detta arbete. Andra sångtekniska termer som förekommer är twang, mixröst, och skarv. Belting (se begreppslista) används också som en del i undervisningen och beskrivs bildligt av sångpedagogen som att man har "flera sandpåsar i sin luftballong" (Citat vid observation, 26 september, 2025). Samtidigt lyfter hon risken för att överdriven press kan uppstå vid användning av belting.

Det sångtekniska fokuset övergår sedan i arbete med en jazzetyd från Meaders bok "Vocal Jazz Improvisation - An Instrumental Approach" (2016), som studenten haft i läxa. Etyden innehåller altererade mönster och kromatiska rörelser. Den altererade skalan, som skapar stark spänning, består av skalstegen 1, b9, #9, 3, b5, #5/b13 och b7. Undervisningen fokuserar på artikulation, frasering och en enhetlig tonkvalitet genom hela röstomfånget. Sångpedagogen eftersträvar till exempel mer legato i fraserna och mindre fragmentering. Studenten uppmuntras även att tidigare växla över till TA-mixen när hen går från CT. Arbetet inkluderar dessutom accentuering för att stärka uttrycket i fraserna.

Därefter ligger fokuset på den jazzstandard som studenten haft i läxa att lära sig. Vid improvisation uppmanas studenten att känna på ackorden och ta fler chorus med fokus på motivisk utveckling. Ett motiv är en kort, igenkännbar idé som, genom motivisk utveckling, kan ge ett solo en röd tråd. Motiv kan utvecklas exempelvis genom sekvensering eller rytmisk variation.

När studenten undrar hur hen ska tänka vid improvisation över moll7b5-ackord uppmuntras hen att öva in moll7b5-licks. Sångpedagogen hänvisar till sidan 40, licks 8-13 i "Vocal Jazz Improvisation - An Instrumental Approach" (2016), där altererade dominanter behandlas i olika mönster. Etyden visar sammanhängande frasrörelser från moll7b5 till V7alt. Sångpedagogen föreslår att studenten börjar öva i medium swing och sedan ökar till medium up tempo, cirka 185 bpm.

Under fortsatt improvisation uppmanas studenten att skapa kortare motiv med mer paus, för att successivt förlänga dem och därigenom bygga upp improvisationen. Sångpedagogen demonstrerar själv genom att improvisera med rösten och ger därefter mer precisa instruktioner: hen vill höra ett motiv upprepas fyra gånger över åtta takter, men på olika ställen inom takterna för att skapa variation. Dessutom uppmuntras studenten att börja fraser i slutet av en fyrtaktperiod för att skapa intressantare frasering.

5.1.3 Observation av sånglektion nr. 3

Den tredje observationen genomförs även den på högskolenivå. Lektionen inleds med att sångpedagogen går igenom modala skiftningar mellan ackorden i en låt som studenten haft i läxa. Tillsammans skriver de ut de skalor som passar till låtens ackord, visuellt i noter, där varje skala utgår från ackordets grundton. Sångpedagogen poängterar att skalorna bör förstås som teoretiska ramverk, medan tonförrådet representerar det klingande resultat som realiseras i praktiskt musicerande. Tonförrådet skrivs därför också ut med en ankarton som utgångspunkt - en ton man kan hålla så länge som möjligt över ackordprogressionen. Sångpedagogen förklarar att studenten visuellt behöver se vilka toner som skiftar i tonförrådet över ackorden och utveckla en känsla för hur det känns att byta tonförråd. Hon beskriver vidare att vid improvisation hinner man inte tänka på vilka skalor man sjunger; istället behöver lära sig höra skiftningarna. När de skriver ut G-doriska och E-dorisk skalor, som ingår i låtens intro, identifieras tre skiftande toner som studenten uppmanas att höra.

Studenten frågar varför det är självklart att koppla doriska skalor till moll9-ackorden i låten istället för eoliska skalor. Sångpedagogen förklara att detta hänger samman med de mediantiska skiften som uppstår när ackorden förflyttas med tersavstånd, något som är vanligt i en modal kontext och som stärker användningen av den doriska skalan. Sångpedagogen ger studenten i läxa att skriva ut tonförrådet visuellt och att öva vid ett piano. Hon förklarar att hon alltid föreställer sig pianotangenter framför sig, eftersom det annars blir för abstrakt, och att det visuella stödet hjälper en sångares relativa gehör.

“Det här är typ första gången jag får en teori-sång-läxa”, utbrister studenten. “Visst tänker du teoretiskt?” fortsätter hen. “Jag tänker när jag övar” svarar sångpedagogen. Hen utvecklar: “Först tar du på dig analys-hatten. Du tänker `jag sjunger den tonen´ och du övar att byta mellan tonförråden, så att både öron och instrument känner hur det känns att skifta. Det handlar både om muskelminne och gehörsminne. Om vi skulle ta det i en annan tonart så

skulle det vara svårare, eftersom du inte övat det där. Därför måste vi öva alla skalor i alla tonarter, även som sångare.”

Efter teorigenomgången får studenten pröva känna på tonförrådet över ackorden och därefter improvisera fritt. Sångpedagogen poängterar att studentens öron ofta uppfattar en liten sext på G-moll, men att det i detta sammanhang ska vara en stor sext.

Sångpedagogen repeterar även den altererade/dim-helton-skalan och Lydisk b7, och poängterar deras koppling till melodisk moll. Hon förklarar att studenten framöver kommer få fördjupa sig mer i skalor som kan härledas till olika modala grader av melodisk moll. Dessa skalor är en utmaning eftersom att tonförråden inte alltid är direkt intuitiva för örat. Sångpedagogen betonar att alla skalor bör skrivas ut i alla tonarter i noter. Studenten får även i läxa att sjunga C-dorisk och A-dorisk skala på tonnamn, i mönster bestående av terser och kvarter.

Därefter sjunger studenten låten som hen haft i läxa, och uppmanas att lägga bort pappret med skalorna när hen improviserar. Sångpedagogen säger: “Vi arbetar dels med att tänka och identifiera, men nu fokuserar vi på vad som finns i gehöret just nu. Ta de toner som kommer”. Hon noterar att studenten ofta låter ackordet komma först och därefter formar frasen, och påpekar att de därför behöver öva på att skapa längre linjer och undvika fragmenterat musicerande.

Studenten uttrycker att det känns överväldigande med alla val vid improvisation, vilket gör att det lätt blir “pannkaka” när inget tydligt väljs, och undrar hur hen kan ändra på detta. Sångpedagogen förklarar att studenten behöver nya strategier, eftersom det låter som hen börjar om vid varje ny fras. Hen uppmanas att känna längre linjer över ackorden på samma ton och att byta med ett halvt tonsteg när det behövs. Vidare poängterar sångpedagogen att man i konsertsituation inte kan tänka i licks, utan att man istället ska bygga en historia - med fraser som meningar, där inledningen är glesare för att spara energi. Därför uppmanas studenten att börja med korta, sparsamma fraser och att träna på att använda pauser som ett uttrycksfullt verktyg.

5.1.4 Kritiska aspekter av improvisation i jazzsång som framträder och varieras i undervisningen

Utifrån de tre observationerna så kan följande åtta kritiska aspekter identifieras:

- Att urskilja hur röstttekniska val påverkar uttrycket vid improvisation.

Alltså hur röstens klangliga möjligheter kan användas som uttrycksmedel. Variationen i undervisningen berör twang, mixröst, belting, röstomfång, sångregisterskiften, vokaljustering, klangfärg (nasalitet, vibrato, “body”), att överbrygga skarv och enhetlig tonkvalitet genom sångregistret.

- Att urskilja tonförråd och höra skiftningar över ackordprogressioner med hjälp av gehöret.

Observationerna vittnar om att studenterna behöver höra skiftningar i tonförrådet snarare än att tänka skalor teoretiskt vid improvisation. Variationen i undervisningen erbjuder kromatik i uppsjungning och i etyder samt förståelse för doriska-, altererade/dim-helton-, Lydiska b7 skalorna. Även skiftande toner i ett modalt sammanhang presenteras och att ligga kvar på ankarton över ackordbyten.

- Att urskilja hur rytmisk placering och fraslängd formar improvisationens uttryck.

Av observationerna kan man utläsa att jazzimprovisation kräver varierad rytmik och frasering. Denna kritiska aspekt varieras genom undervisning i triolunderdelning, synkopering, att “ligga bakom” i fraseringen, att börja fraseringen på oväntad plats i takten, att arbeta med motiv fyra gånger på åtta takter, att förlänga fraser och skapa längre linjer.

- Att urskilja hur ett motiv kan utvecklas och ge dramaturgi åt improvisationen.

Studenterna bör enligt pedagogiken under observationerna urskilja hur man bygger improvisation genom att skapa och utveckla idéer, så kallad motivisk utveckling. En tydlig tanke gör att studenten skapar sammanhängande melodier och inte bara producerar toner. Undervisningen varieras genom fokus på korta motiv med pauser, sekvensering, rytmisk variation, att bygga längre linjer, undvika fragmentering och utveckla ett motiv över tid.

- Att urskilja ackordfunktioner och hur tonmaterial förändras över ackordprogressioner.

I observationerna synliggörs denna kritiska aspekt genom variation i hur tonmaterialet konkretiseras för studenten. I den första observationen arbetar studenten med ackordsfärgningar som ters, kvint, septima och nona. I den andra observationen fördjupas detta genom arbete med moll7b5-V7alt- rörelser samt användning av altererade skalor. I den

tredje observationen synliggörs variationen ytterligare genom att skalor och tonförråd skrivs ut visuellt, där studenten får urskilja vilka toner som förändras mellan exempelvis G-dorisk och E-dorisk skala.

- Att urskilja att improvisation kräver risktagande och mod att pröva variationer för att kunna uppfatta skillnader.

Denna kritiska aspekt synliggörs genom hur sångpedagogerna varierar graden av tillåtelse och utmaning i improvisation. I den första observationen på gymnasiet betonas att "det inte kan bli fel" och improvisation beskrivs som en färgpalett. I de andra observationerna på högskolenivå ställs studenten inför mer identifierade krav, såsom att upprepa motiv på nya platser i takterna och att börja fraser på oväntade delar av formen. Genom variationen mellan trygg bekräftelse och tydliga utmaningar skapas en lärandesituation där studenten behöver våga pröva sig fram för att erfara skillnader i uttryck, musikaliskt flöde och musikalisk riktning.

- Att urskilja hur uttryck, berättande och känsla styr improvisationens form.

I samtliga observationer görs denna kritiska aspekt synlig genom hur undervisningen konsekvent förskjuter fokus från teknisk korrekthet till musikalisk mening. I den första observationen lyfts känslouttrycket fram som viktigare än tekniska "fel", och improvisation kopplas till textens berättande. I de andra observationerna på högskolenivå utvecklas denna förståelse genom att beskriva improvisationsfraser som meningar i en berättelse och där studenten uppmanas att skapa längre linjer, arbeta med pauser och bygga form genom motivisk utveckling.

- Att urskilja vad som gör att ett musicerande uppfattas som tillhörande en viss genre.

Sångpedagogen förutsätter att eleven utvecklar förmågan att urskilja genretypiska drag genom variation mellan eget musicerande, pedagogens förebildande och gemensamt musicerande.

5.2 Pianopedagogik i jazzimprovisation

Nedan beskrivs de tre observationer som genomförts i pianoundervisning.

5.2.1 Observation av pianolektion nr. 1

Den första observationen genomförs på det estetiska programmet på gymnasiet. Lektionen inleds med att eleven vill lära sig improvisera på en låt. Pianopedagogen ger instruktion till eleven att “sola på gehör” med notbilden framför sig. Pianopedagogen frågar eleven om vilken tonart låten går i, och betonar att det kan ge en grundförståelse för vilket tonförråd som passar till låtens harmonik. Sedan improviserar eleven på låten samtidigt som pianopedagogen kompar. Under improvisationen testar eleven sig fram i harmoniken men håller sig mest inom låtens grundtonart, vilket “passar “ till de flesta ackord, men ibland fungerar mindre bra med harmoniken. Efteråt går pianopedagogen och eleven tillsammans igenom vilket tonförråd och skalor som passar till ackorden. Detta genom att eleven först tar ackorden med vänster hand och med höger hand försöker eleven spela en passande skala i fritt rubato tempo. Pianopedagogen visar att ackorden styr vilket tonförråd som passar att använda. Vidare förklarar pianopedagogen att beroende på vilka ackordfärgningar de spelar passar olika typer av tonförråd. De använder också melodin för att bestämma färgningar på ackorden. Både pianopedagogen och eleven testar sig fram i harmoniken och diskuterar passande tonförråd.

I nästa steg får eleven instruktion att endast spela åttondelar medan pianopedagogen kompar. Sedan gör de samma sak men med trioler som underdelning.

Efter det ska eleven försöka använda och variera sig med så stora intervall som möjligt i improvisationen. I denna övning tränar eleven både sin tekniska och melodiska förmåga att improvisera. Efter det förklarar pianopedagogen hur man kan använda melodin som utgångspunkt i improvisation.

Den sista övningen blir att spela toner som är utanför tonarten. De tar upp pianisten Thelonious Monk som stilideal i att utmana harmoniken. När eleven nu improviserar utan att behöva tänka på att spela inom harmoniken märks det tydligt att tajmingen och betoningen blir bättre och tydligare.

Avslutligen spelar de tillsammans och varvar fritt med att improvisera. Här tränas både stilistisk förståelse, gehör, samspel, uttryck och frasering.

5.2.2 Observation av pianolektion nr. 2

Den andra observationen genomförs på det estetiska programmet på gymnasiet. Lektionen börjar med att fokusera på skalor och hur de kan spelas rent tekniskt, till exempel vilken fingersättning som är rimligast att använda för att spela skalan. Eleven har god förståelse av skalor teoretiskt och hur de kan användas i olika harmoniska sammanhang. Pianopedagogen går igenom hur man kan öva skalor för att få en bra fingersättning och teknisk kontroll, samt ger tips för ökad förståelse av skalorna i olika användningsområden. Fokuset ligger på teknik, tajming, frasering, teori och rytmik.

Övningen går ut på att öva på att spela kyrkotonarterna med bra teknik samt sätta det i ett musikaliskt sammanhang. De börjar med att spela den joniska skalan i en viss tonart med bra fingersättning i båda händerna. Först spelar de skalorna i åttondelar, sedan trioler. Därefter ska eleven spela ett ackord som passar till skalan i vänsterhanden (i Db-jonisk skala spelas till exempel ett Dbmaj7 ackord i vänster hand), och med högerhanden får eleven improvisera. Det gör pianopedagogen och elev tillsammans i ett sorts modalt jam. Pianopedagogen förklarar att improvisationsmomentet eller själva “jammet” blir som en sorts belöning i övningen, eftersom att här får eleven musicera och uttrycka sig friare, till skillnad från första delen av övningen som främst handlade om teori och teknik. Efter det går de vidare till nästa kyrkotonart (doriskt, frygiskt osv.).

Vidare förklarar pianopedagogen att det är bra att lyssna på klangen och att få in det i gehöret. Pianopedagogen förklarar också skalans klangliga karaktär, exempelvis att en frygisk skala kan låta “ dyster ”. I samspelet med eleven märks det att det sker en slags instrumental kommunikation (både när de jammar och när de tar ut skalan). Det märks att eleven blir inspirerad av pianopedagogen improviserade fraser på det sätt att eleven lär sig få fram det känslomässiga uttrycket i skalans karaktär.

Efteråt övar de lite vänsterhandsackord med så kallade 11m7-V7-1maj7 övningar och försöker implementera skalorna över dessa ackord vilket blir ett sätt att musicera med harmoniken i ett annat musikaliskt sammanhang.

Vidare i lektionen spelar de en låt som eleven framför som ett solostycke. De går igenom voicings och melodi. Det går också igenom hur eleven skulle kunna ackompanjera någon på låten. De jammar på låten och på så sätt skapar de musik tillsammans. Här får eleven outtalat musikaliska inputs av pianopedagogen då eleven genom gehöret inspireras och får en känsla

av hur musicerandet kan låta. Ibland förklarar pianopedagogen med ord hur det går att skapa en viss känsla med hjälp av harmoniken, pianopedagogen säger bl.a “vill man låta ännu mer romantisk eller ledsen så ska man tänka att detta ackordet leder till Em”.

Det spelar vidare på en annan låt och jammar tillsammans. Ofta byter de mellan att ackompanjera och spela melodi eller att improvisera. Efter ett tag stannar de upp och pianopedagogen berömmer eleven att den spelar melodiskt och att eleven verkar “klara sig oförstörd” av övningen de gjorde i början av lektionen som mer handlade om att teoretiskt och tekniskt spela skalor på ett disciplinerat vis än att jamma fritt. Pianopedagogen betonar vikten av att separera den första typen av teknisk och teoretisk övning från det själva kreativa skapandet och det melodiska musicerandet de gjorde i nästa improvisationsövning. Pianopedagogen menar att det är bra att eleven spelar melodiskt när den improviserar och inte tänker på teknik i första hand.

Avslutningsvis ger pianopedagogen tips på hur eleven själv kan öva ackord och improvisation genom att improvisera med höger hand, ta paus, och ackompanjera sig själv med vänsterhands ackord, sen spela med högerhand igen. Lite som “en tennismatch” som pianopedagogen uttrycker det. Här övas också koordination, teknisk medvetenhet samt rytm och känsla för fraser. Pianopedagogen förklarar att när man övar improvisation kan det vara bra att testa att göra denna typ av ”mallar” för sig själv att förhålla sig till. Då går det att fokusera övandet så att man medvetet försöker öva på det man vill bli bättre på istället för att slumpen ska avgöra om improvisationen ska bli lyckad eller inte.

5.2.3 Observation av pianolektion nr. 3

Den tredje observationen genomförs på högskolenivå. Innan lektionen börjar förklarar pianopedagogen att hen oftast försöker skapa en balans i att undervisningen ska vara inspirationsbaserad, kontra att arbeta med eventuella “kunskapsluckor” hos studenten. Pianopedagogen förklarar att det inte alltid finns tydliga kunskapsluckor, utan att studenters kunskaper kan ligga på en “jämn nivå”, som pianopedagogen beskriver. Pianopedagogen poängterar att hen själv har sina luckor precis som alla andra, därför blir undervisningen på så sätt ett slags kunskapsmässigt möte. Vidare förklarar pianopedagogen att hen brukar stämma av med studenten hur deras situation ser ut, var är de i utvecklingen, vad händer just nu, hur mycket tid har studenten för övning, och vad vill de utvecklas i. Pianopedagog beskriver att hen har vissa övningar som man aldrig blir färdig med utan alltid kan återkomma till eller

ständigt utveckla. Efter att ha stämt av med studenten hur deras situation ser ut försöker pianopedagogen portionera ut saker som studenten kan arbeta med. Studenten instämmer och tycker att undervisningen är rätt bra balanserad, på det sätt att det både är tydliga övningar och att det finns en viss öppenhet i vad de ska jobba med under lektionen.

Efter att pianopedagogen och studenten stämt av situationen börjar de med en teknisk övning som bygger på en harmonisk klangstruktur bestående av en dur-treklang med mollters. Första steget med övningen är att välja en durtreklang (till exempel Eb-dur och lägga till molltersen Gb). Sedan ska studenten spela klangen som ett arpeggio över pianot med båda händerna. I nästa steg bryter studenten tonerna i klangen i ett visst mönster. Sedan spelar studenten klangen i arpeggio åt varsitt håll med händerna på klaviaturen. Sista steget är att försöka improvisera och skapa musik av klangen. Studenten sitter en längre stund vid sista delen av momentet och utforskar olika sätt att skapa musik eller få idéer av tonförrådet att spinna vidare med. Efter att studenten improviserat färdigt ger pianopedagogen beröm till studenten, bland annat att det är "svängigt" och att det inte är helt enkelt att improvisera med denna övning. Pianopedagogen frågar vad studenten tyckte och kände när den spelade och improviserade, samt om det finns områden där studenten uppfattar att den känner sig lite låst eller inte utvecklas. Studenten berättar att hen dels till en början kände att hen utvecklades av övningen när hen började göra den, vidare förklarar studenten att hen nu upplevde att hen avstannat lite i att utveckla improvisationen i övningen och att det var svårt att utveckla nya ideer i spelet. Studenten tror att hen kanske bara behöver spela övningen mer för att det naturligt ska växa fram nya idéer och för att hens spel naturligt ska influeras av övningen. Vidare samtalar studenten och pianopedagogen om hur tonmaterialet skapar ett visst ramverk och klangvärld att förhålla sig till. De pratar också om hur en kan utveckla konceptet i improvisationen. Pianopedagogen påpekar att hen tyckte att studenten bör släppa höger hand lite och försöka utveckla vänsterhandens spel. Pianopedagogen tar också upp handens tyngdförflyttning när en spelar arpeggio nedåt och hur studenten kan träna på att utveckla betoningen. Pianopedagogen betonar olika tekniska aspekter i övningen, både koordinationsmässigt och att verkligen försöka improvisera med båda händerna. Efter att snacka om övningen testar de att spela lite till och att försöka bryta upp konceptet och spela mer "out", alltså spela mer toner utanför skalan med hjälp av klangens struktur. Här improviserar studenten och pianopedagogen kompar i tajm med en basfigur som gör att det blir ett sväng i övningen och som musikaliskt verkar inspirera studenten.

Nästa moment i lektionen går ut på att spela ballad med så lite pedal som möjligt och försöka binda ihop klangen i ackorden bl.a. genom att skapa melodiska rörelser och stämföringar under melodin. Efter att först spela låten helt utan pedal, får eleven sen testa att spela med pedal och se om det ger någon effekt. Studenten jobbar här upp en medvetenhet om pedalen som gör att spelet blir tydligare. Pianopedagogen påpekar också att utan pedal behöver man tänka mer på frasering och dynamik eftersom vissa toner kan klinga ut och andra röra sig. De båda samtalar om pedalen och hur den kan användas.

Avslutningsvis lyfter studenten att hen vill utveckla sin vänsterhand till att spela mer tydligt och medvetet rytmiskt. Pianopedagogen ger tipset att spela blues och försöka spela lite “call and respons” mellan höger och vänster hand, där högerhand först improviserar och sedan låta vänsterhand kompa med vänsterhands voicings i mellan fraserna. De spelar en blues tillsammans där pianopedagogen kompar med så kallad “walking baseline". Efter det får studenten fortsätta improvisera på blues fast denna gång genom att spela med båda händerna rytmiskt unisont. Efteråt samtalar de om att en ofta kan ha olika tajming i båda händerna. Därefter får eleven pröva att improvisera med vänster hand och lägga ackord i höger. Efteråt påpekar pianopedagogen att det ofta känns svårt att kompa med högerhanden, detta eftersom det mesta av fokuset ligger på den handen som improviserar, vilket vanligtvis är med högerhanden. Därför behöver en utveckla medvetenhet och träna båda händerna.

5.2.4 Kritiska aspekter av improvisation i jazzpiano som framträder och varieras i undervisningen

Utifrån de tre observationerna så kan följande nio kritiska aspekter identifieras:

- Att förstå hur tonmaterial och harmonik samspelar i improvisationen

I observationerna kunde vi se hur valet av tonmaterial som används till improvisation förhöll sig till harmoniken och vise versa. Dissonans skapas i improvisationen när vi bryter mot detta och konsonans när de samspelar.

- Att rytmisk variation påverkar frasering och känsla i improvisationen

I pianoundervisningen arbetar de med rytmisk underdelning, till exempel genom att spela trioler, för att internalisera den rytmiska känslan och skapa förståelse för hur den kan påverka fraseringen.

- Att intervaller påverkar melodisk form, uttryck och teknik.

Under observationerna kan vi se olika moment där elever arbetar med att spela olika intervaller, motiv, eller en viss klanglig struktur som bygger på en sammansättning av intervaller. Vilket påverkar melodisk form, uttrycket och den tekniska förmågan i improvisationen.

- Att skilja på teknisk kontroll och musikaliskt uttryck samt förstå dess samband.

Från observationerna ser vi att pianopedagoger medvetet ofta separerar tekniska övningar (exempelvis att spela arpeggion och skalor på ett strukturerat sätt) från själva improvisationsmomentet, där fokus ligger på uttryck, utforskande och inkorporering av nya tekniker. Lärarna uttrycker att de tekniska övningarna är till för att stärka elevens uttrycksförmåga och kontroll över sitt instrument.

- Att urskilja hur tekniska faktorer (tyngd, betoning, riktning) påverkar frasens uttryck.

I observationerna visar pianopedagoger hur fraser får olika uttryck beroende på hur den tekniskt spelas.

- Att urskilja hur båda händer kan användas självständigt och rytmiskt integrerat.

Vi kan se att pianopedagoger vill utveckla elevers tekniska och motoriska kontroll och medvetenhet över hur händerna samspelar.

- Att höra skillnad på hur tonförbindelse skapas med pedal respektive med stämföring.

Elever arbetar med att skapa tonförbindelse genom att arbeta med bl.a stämföring och sustainpedal, vilket också påverkar klangens karaktär och tydlighet.

- Att höra och förstå vad som skiljer kyrkotonarters klangliga färg.

Elever, studenter och pianopedagoger pratar om harmonik och hur kyrkotonarternas klangliga karaktärsdrag skiljer sig åt.

- Att förstå vikten av musikaliskt utforskande för att lära sig improvisera

Musikaliskt utforskande återkommande som moment i improvisationundervisningen. Musikaliskt utforskande är en del av att lära sig improvisera, samt ett verktyg för att inkorporera musikaliska koncept i sitt musicerande.

5.3 Variationsteoretiska teman eller beskrivningskategorier

Sammanfattningsvis visar observationerna att jazzsångsundervisningen varierar röstteknik, tonval, rytm, motivisk utveckling och harmoniskt tänkande för att utveckla studenternas förmåga att höra och skapa musikaliska ideér i improvisation. Samtidigt betonas risktagande, berättande uttryck och genretypiska ideal, där sångpedagogens förebildande och det gemensamma musicerandet ger studenterna redskap att skapa mer sammanhängande och musikaliskt meningsfulla improvisationer.

Sammanfattningsvis visar observationerna att jazzpianoundervisningen varierar tonmaterial, harmonik, rytmik, intervall, och tekniska färdigheter för att utveckla studenternas förmåga att skapa melodiska fraser, uttryck och musikalisk förståelse i jazzimprovisation. Samtidigt betonas självständig och integrerad handanvänding, kontroll över tonförbindelse och klangfärg samt förmågan att skilja mellan teknisk färdighet och musikaliskt uttryck, vilket ger eleverna redskap att improvisera mer musikaliskt meningsfullt.

Av resultaten i studien har variationsteoretiska teman kunnat urskiljas vilket ligger till grund för hur vi kommer dela in diskussionen. Dessa teman är musikteori, gehör, teknik, musikaliskt uttryck, rytmik, genrestilistisk förankring, harmonilära, musikaliskt utforskande och samspel samt mod och risktagande.

6. Diskussion

I detta avslutande avsnitt diskuteras studiens resultat i relation till tidigare forskning, teoretiska utgångspunkter och den metod som använts. Vidare lyfts studiens musikpedagogiska implikationer samt förslag till vidare forskning.

6.1 Resultatdiskussion

I detta avsnitt presenteras och diskuteras de teman som identifierats genom den tematiska analysen och kopplas ihop med de kritiska aspekterna. Vissa kritiska aspekter passar under fler än ett tema.

6.1.1 Musikteori

- Att höra och förstå vad som skiljer kyrkotonarters klangliga färg.

Analysen av studiens resultat visar att ju högre utbildningsnivå, desto mer integreras musikteori praktiskt i sångpedagogiken. Den praktiska tillämpningen ökar alltså i takt med sångares musikaliska utveckling och erfarenhet av jazzimprovisation. Till exempel uttrycker studenten i *sånglektion 3* på högskolenivå att det är första gången hen får en teori-sångläxan. I kontrast till detta ser vi inom jazzpianopedagogiken att teorin tidigt i utbildningen förankras praktiskt i varje steg, vilket bekräftas av Meader (2016). Meader skriver att en ung vokalist kan besitta en stark musikalisk intuition och en mycket god röstkapacitet, men de teoretiska aspekterna av musiken är ofta mindre utvecklade än de kreativa skriver han. När pianoelever blir mer erfarna skiftar fokus gradvis mot känslan och uttryck ser vi i våra observationer.

Vi ser att musikteoretiska komponenter utgör kritiska aspekter för att bemästra jazzimprovisation, och ur ett variationsteoretiskt perspektiv kan det därför anses problematiskt att den praktiska tillämpningen av teorin är nivåberoende i sångpedagogiken. Samtidigt poängterar en av sångpedagogerna på högskolenivå att mod är en central aspekt i början av elevens musikaliska resa. Studien visar också att improvisation kräver risktagande och mod för att kunna utforska variationer och uppfatta skillnader i tonmaterial, rytmik och uttryck. Utan mod begränsas möjligheten att erfara variationer och därmed elevens lärande. Det innebär att en vokalist tidigt i sin utveckling kan komma vidare genom att låta gehöret leda improvisationen, även om det som finns i gehöret är begränsat och ännu inte fullt teoretiskt definierat.

Den tidigare forskningen (Zimmerman, 2009, Asp, 2020) förespråkar att undervisning integrerar teori och praktik istället för att ses som separata moment då det ger en mer sammanhållen och helhetsorienterad undervisning. Asp (2020) framhåller att en lärare som utformar undervisning som förenar teoretisk kunskap med praktisk tillämpning håller en hög

kvalitet. Detta främjar både elevens musikaliska erfarenheter och förmåga till kritisk reflektion.

6.1.2 Gehör

- Att urskilja tonförråd och höra skiftningar över ackordprogressioner med hjälp av gehöret.
- Att höra skillnad på hur tonförbindelse skapas med pedal respektive stämföring.
- Att höra och förstå vad som skiljer kyrkotonarters klangliga färg.

På *sånglektion 3* på högskolenivå så jobbar de dels med att tänka och identifiera när de byter mellan tonförråd men vid improvisation så fokuserar de på vad som finns på plats i gehöret just då och tar de toner som kommer. Sångpedagogen säger att hen kan höra att eleven låter ackordet komma först och att hen därefter skapar frasen vilket vittnar om att, precis som den tidigare forskningen säger, är gehöret det centrala för sångare medan pianister har det taktila och visuella utöver gehöret att luta sig mot vid improvisation (Hargreaves, 2013). För att kunna påbörja en fras som rör sig över ackordbyten behöver ackordsprogressionen alltså internaliseras för en sångare.

6.1.3 Teknik

- Att urskilja hur röstteknikska val påverkar uttrycket vid improvisation.
- Att skilja på teknisk kontroll och musikaliskt uttryck samt förstå dess samband.
- Att urskilja hur tekniska faktorer (tyngd, betoning, riktning) påverkar frasens uttryck.
- Att urskilja hur båda händer kan användas självständigt och rytmiskt integrerat.

Teknikövningar som tränar upp färdighet och kontroll över musicerandet återkommer på olika sätt i alla observationer. Till exempel startar sångundervisning ofta lektionen med en teknisk övning som mjukar upp instrumentet, dvs. den fysiska kroppen, genom att arbeta med klangfärg och röstomfång för att överbrygga skarvar m.m. och för att undvika förslitningar i rösten. I pianoundervisningen sker liknande övningar som stärker elevens teknik och hjälper eleven till att förebygga skador och ge dem verktyg till att kunna uttrycka sig och få kontroll över instrumentet. Många tekniska övningar är inte alltid direkt riktade mot enbart ett visst moment utan skulle kunna gynna eleven och stärka dess utveckling i andra områden eller situationer. Det blir tydligt i exempelvis *pianolektion 2* där fingersättning till kyrkotonarter

tränas. Här har eleven nytta av att först träna in en bra fingersättning som grund till nästa improvisationsmoment. Dessutom finns det andra tillfällen med liknande skalor där eleven kommer ha nytta av en viss grundad teknik och fingersättning. I andra fall kan tekniken vara mer riktad till ett visst moment eller låt, exempelvis i början av *sånglektion 2* där eleven tränar på olika klangideal till en musikallåt. Även om eleven tränas i att få till rätt klangbild i just denna låt får eleven självklart tekniska verktyg som skulle kunna tillämpas i andra situationer som i andra liknande låtar.

Vi ser ofta att pedagoger separerar tekniska övningar från det mer utforskande improvisationsmomentet. Detta går att förstå utifrån Johansen studier om *Goal-defined practicing* och *Open-ended practicing* som förklarar dilemmat mellan ett mer riktat övande mot ett visst moment och att lärande kan ske mer omedvetet eller mot ett mer odefinierat mål. Johansen skriver att lärandet i improvisation dels fokuserar på att förstå jazzens traditionella strukturer samtidigt som det handlar om att skapa nya musikaliska uttryck i improvisationen. Därför är det svårt att definiera specifikt hur lärandeprocessen i improvisation bör se ut (Johansen, 2017).

6.1.4 Musikaliskt uttryck

- Att urskilja hur ett motiv kan utvecklas och ge dramaturgi åt improvisationen.
- Att urskilja hur uttryck, berättande och känsla styr improvisationens form.
- Att skilja på teknisk kontroll och musikaliskt uttryck samt förstå dess samband.
- Att urskilja hur röstttekniska val påverkar uttrycket vid improvisation.

I observationerna framträder musikaliskt uttryck som ett återkommande och centralt fenomen i undervisningen, ofta i samband med tekniska moment där elever arbetar med frasering, tonbildning eller klangfärg. Musikaliskt uttryck används också för att förklara harmoniska fenomen, till exempel i *pianolektion 2* där pianopedagogen beskriver hur klangen i en frygisk skala kan låta “dyster ”.

Musikaliskt uttryck används också i *sånglektion 1* när eleven uppmanas att utgå från textens berättelse och uttrycka de känslor som uppstår, vilket blir utgångspunkten för improvisationen. I pianoundervisningen tenderar elever istället utgå från ett tonförråd eller en rytmisk idé som grund för improvisationen, för att utveckla det musikaliska uttrycket. Detta kan förstås utifrån Hanken och Johansens (2024) påstående att undervisning påverkas av olika

ramfaktorer - både instrumentets fysiska förutsättningar och det tonala eller rytmiska innehållet påverkar undervisningens upplägg. Meader (2016) menar dessutom att instrumentalister tidigt utsätts för teoretiska koncept, som notläsning och skalövningar, medan unga vokalister ofta får utveckla de kreativa aspekterna innan det möter teoretiska ramar. Detta kan förklara varför uttryck och känsla ofta fungerar som utgångspunkt i sångundervisning, medan pianoundervisningen i hög grad inleds från ett teoretiskt perspektiv.

Det finns dock exempel där musikaliskt uttryck är själva utgångspunkten även i pianoundervisningen. I *pianolektion 1* fungerar stilideal som Thelonious Monk som inspiration för eleven, som försöker gestalta ett liknande uttryck i improvisationen. Att använda stilistiska preferenser som eleven känner igen kan med fördel användas som verktyg i undervisningen, i detta fall till att utveckla musikaliskt uttryck och känsla. Detta är i linje med Gabrielsson (2008), Asp (2020) samt Hargreaves, Miell och MacDonald (2012) som understryker lyssnandet och musicerandet som betydelsefullt vid utveckling av musikaliskt uttryck.

Zimmerman (2009) poängterar att lärarens olika roller - från auktoritär kunskapsförmedlare till stödjande handledare eller möjliggörare - påverkar hur mycket utrymme elevernas musikaliska självständighet och uttryck får. Observationerna i denna studie menar vi visar, precis det som hennes forskning påstår, att när lärare värdesätter musik som mänsklig kommunikation och tar tillvara på elevernas bidrag, i kombination med ett gehörsbaserat arbetssätt, stärks elevernas egen musikaliska utveckling. Zimmerman (2009) framhåller också att kursplaner ofta lägger största vikt vid färdigheter och tekniska prestationer, medan det kreativa arbetet får mindre plats, vilket kan motverka ambitionen att skapa en inkluderande musikundervisning.

Borgström Källén (2020) lyfter också fram risker med reproduktion av undervisningstraditioner, som kan begränsa kreativitet och upprätthålla stereotypa föreställningar om vad som räknas som god undervisning. Resultatet från våra observationer visar att undervisning som aktivt lyfter musikaliskt uttryck och känsla, samtidigt som teknisk kontroll integreras, kan motverka dessa begränsningar och främja elevernas utveckling av personligt musikaliskt uttryck.

6.1.5 Rytmik

- Att urskilja hur rytmisk placering och fraslängd formar improvisationens uttryck.
- Att rytmisk variation påverkar frasering, känsla och förståelse för underdelning i improvisation.

Rytmik och rytmiskt fokus - såsom underdelning, tajming, grupperingar, pauser och betoning - framträder på olika sätt i observationerna. Dessa aspekter synliggörs både mer outtalat i musicerandet och i samspelet, och ibland mer medvetet i strukturerade övningar. I *pianolektion 1* uppmanas till exempel eleven att improvisera med åttondelar och trioler som underdelning, medan sångundervisningen i hög grad fokuserar på fraslängd, placering och pauser. I *sånglektion 2* får eleven uppgiften att sjunga längre och längre fraser samt utveckla ett motiv.

Skillnaderna i lärandeprocesserna för de olika instrumenten kan förklaras av flera faktorer. Hanken och Johansen (2024) menar att undervisning påverkas av fysiska ramfaktorer, såsom instrumentens förutsättningar. En sångare är starkt beroende av andning för att kunna producera ljud, vilket begränsar möjligheten att kontinuerligt sjunga till exempel åttondelar under längre flöden på samma sätt som en pianist kan. Hargreaves (2013) visar i sin forskning att instrumentalister identifierar och skapar toner utifrån auditiv, visuell och taktil perception, medan vokalister främst styrs av auditiv perception. Detta kan förklara de olika tillvägagångssätten vid arbete med rytmik: pianostudenter kan gynnas av att spela ett konstant flöde av åttondelar för att taktilt internalisera rytmen, medan sångare ofta arbetar med begrepp som “långa” eller “snabba” fraser, eftersom de främst uppfattar musikaliska mönster auditivt.

6.1.6 Genrestilistisk förankring

- Att urskilja vad som gör att ett musicerande uppfattas som tillhörande en viss genre.

Stilistiska drag framgår både uttalat och outtalat i undervisningen till exempel genom att prata klangfärg, triol-underdelning eller ta upp musikaliska stilideal eller olika musiker i genren. Exempelvis under *sånglektion 2* pratar de om olika klangideal som “twang” och “mixröst”. I *pianolektion 1* nämns bl.a Thelonious Monk. Det framgår också mer outtalat genom samspelet mellan lärare och elever i musicerandet. Genom att musicera tillsammans får eleven känsla både för musikaliska stilideal, frasering, groove, och inspiration i musicerandet. Exempelvis verkar studenten i *pianolektion 3* bli inspirerad med nya idéer i sin improvisation

när pianopedagogen bidrar med att spela en svängig kompfigur. I *sånglektion 2* visar sångpedagogen hur improvisationen kan utvecklas med hjälp av motiv genom att själv demonstrera.

Varför lärande sker på detta sätt går att koppla till Meader (2016) som jämför processen att lära sig ett nytt språk med att lära sig jazzimprovisation och betonar vikten av bl.a. musiklyssning som en central del i lärprocessen av jazzimprovisation. Vilket också framhävs av Hargreaves, Miell och MacDonald (2012) som tar upp vikten av lyssnande för musikalisk kreativitet och musikaliska aktiviteter såsom improvisation och komposition. Asp (2020) förespråkar ett arbetssätt där kritiskt lyssnande, analys och musicerande samverkar, vilket ger en djupare förståelse för genres estetik, bakgrund och utveckling.

6.1.7 Harmonilära

- Att urskilja ackordfunktioner och hur tonmaterial förändras över ackordprogressioner.
- Att förstå hur tonmaterial och harmonik samspelar i improvisationen.
- Att intervaller påverkar melodisk form, uttryck och teknik.

I observationerna har harmonik varit en återkommande central aspekt i undervisningen. Detta har visat sig både i sångundervisningen och i pianoundervisningen då det på olika sätt framträtt som ett ämne eller moment. Ofta i samband när lärare och student pratar om vilket tonförråd som skulle kunna användas till improvisation över ackordföljder eller modala klanger. Det framstår också när elever och lärare pratar om intervaller, exempelvis kromatik eller när de i sånglektioner sjunger stämmor. I pianoundervisningen blir det extra tydligt att det är en viktig aspekt då det oftast är grunden till att få ett tonmaterial att kunna improvisera med. Behovet att först konkretisera ett tonförråd verkar komma både från elever och lärare. Ibland verkar det som eleverna dels vill ha ett konkret tonförråd att utgå ifrån för att våga börja improvisera, samt att de vill att det ska låta så att det “stämmer in med musiken”. Ibland upplevs det komma från lärarna som på ett enkelt sätt kan prata om harmonik då det syns på klaviaturen och blir tydligt förståeligt för eleverna. Detta kan förstås genom Gabrielssons (2008) forskning om hur vi upplever och tar in musik genom olika så kallade perceptioner. I pianoundervisningen kan elever och lärare prata harmoni genom att visuellt kunna se skalor på klaviaturet. Eftersom pianot som instrument i hög grad kräver konkret koordinering av tonhöjd, fingersättning och harmonisk struktur blir det vanligt att prata om harmonilära och att visualisera teori på klaviaturet för att ens börja musicera.

6.1.8 Musikaliskt utforskande och samspel

- Att urskilja att improvisation kräver risktagande och mod att pröva variationer för att kunna uppfatta skillnader.
- Att förstå vikten av musikaliskt utforskande för att lära sig improvisera

Återkommande har undervisningen moment av att eleven får "känna sig fram" och utveckla en viss förmåga. Exempelvis en klang eller musicera fritt med en viss musikalisk instruktion som utgångspunkt. Det kan handla om att spela eller sjunga olika notvärden, men exakt vad eller hur länge, eller hur notvärdet grupperas är upp till eleven.

Detta fenomen kan återigen förstås utifrån Johansens (2017) resonemang om att övning i improvisation inte enbart bör ske mot ett visst specifikt strukturerat moment eller tradition, utan bör också stimulera ett utforskande av ett personligt konstnärligt uttryckssätt. Det egna utforskandet i musiken är också viktigt att förstå utifrån Gabrielssons (2008) forskning som förklarar hur individuella skillnader i musikalisk träning, kulturell bakgrund och personlig preferens påverkar hur vi uppfattar och tar in musik. För att elever ska förstå ett nytt musikaliskt fenomen eller moment kan det därför vara värdefullt för eleven att få utforska det utifrån sitt eget musicerande. Gabrielssons (2008) lyfter också att vi bearbetar musik och musikalisk kunskap via *perception, kognition och emotion*, därför är det egna görandet också viktigt för elevernas bearbetning av kunskapen.

6.1.9 Mod och risktagande

- Att urskilja att improvisation kräver risktagande och mod att pröva variationer för att kunna uppfatta skillnader.

Både i sångundervisning och pianoundervisning har självförtroende och risktagande varit mer eller mindre framträdande på så sätt att det krävs mod för att våga ta risker och visa sina brister när elever utforskar nya utvecklingsområden och att våga improvisera. I sångundervisningen behövde exempelvis elever kunna lita på att gehöret kan leda dem fram i improvisationen. Under pianoundervisningen framgick det att ett bestämt tonförråd som utgångspunkt skapar en viss trygghet till att utforska improvisationen på.

När det gäller risktagande och självförtroende i improvisationsundervisning kan det vara intressant att ta Borgström Källéns forskning i beaktning som tar upp den inverkan

genresteorotypa normer utifrån ett genusperspektiv har på undervisningen. Borgström Källén lyfter bl.a. att jazzestetiken ofta laddas med maskulina värden som till exempel risktagande. Hon betonar också vikten av förebilder för att elever ska våga ta risker i undervisningen och därigenom utvecklas (Borgström Källén, 2020). Hargreaves (2013) lyfter att den starka kopplingen mellan röst och person i sångundervisningen riskerar att sångare tror sig ta större personlig risk när de improviserar, eftersom det hänger samman med sångarens sårbarhet. Dessa aspekter tror vi skulle kunna gynnsamma för lärare att vara medvetna om för att arbeta mot en mer inkluderande miljö.

6.2 Metoddiskussion

I detta självständiga arbete har vi använt oss av en kvalitativ metodologi. Det har bidragit till att vi på ett fördjupat sätt har kunnat analysera och undersöka vilka kritiska aspekter av improvisation som framträder och varieras i undervisning i jazzsång respektive jazzpiano. Uppsatsen fokuserar på sex olika undervisningssituationer i jazzimprovisation: tre i sångundervisning och tre i pianoundervisning. Precis som Alvesson och Sköldberg (2017) skriver är kvalitativ forskning kontextbunden, vilket gör att studien i första hand riktar sig till liknande undervisningssituationer med liknande urval och arbetsformer. Eftersom vår studie har ett begränsat antal informanter och inte undersöker större grupper är det svårt att säga något om generella mönster i undervisningen, som är relevanta i andra typer av situationer och sammanhang. Även om det förekommer tillfällen då informanter yttrar sina tankar om sin undervisning, bygger denna studie i första hand på våra observationer och beskriver därför inte direkt vad lärare tänker om sin undervisning. En kvantitativ studie som enkät med svar från hundratals improvisationslärare skulle kunna ge mer generella svar på hur de tänker kring sin undervisning. I denna studie har vi istället fokuserat på att undersöka och beskriva vilka kritiska aspekter av improvisation i jazzsång respektive jazzpiano som lyfts fram och varieras i undervisningen. Därför har denna kvalitativa studie i form av observationer gett oss bättre förutsättningar för att faktiskt kunna se och beskriva vad som faktiskt sker i undervisningen.

Fejes och Thornberg (2021) uttrycker vikten av medvetenhet om hur forskaren påverkar studien i kvalitativ forskning, eftersom våra tolkningar bygger på tidigare erfarenheter och positioner. Vi har därför reflekterat kontinuerligt över våra roller när vi samlat in och analyserat datan, exempelvis att vi båda har erfarenhet av att undervisa i jazzsång respektive jazzpiano och har studerat liknande utbildningar tidigare. Dessutom har vi försökt vara öppna

med hur vi har gjort våra observationer och analyserat data. Vi har även spelat in majoriteten av observationerna så att vi båda har kunnat lyssna och ta del av varandras resultat och analys.

6.3 Musikpedagogiska implikationer

I denna studie har vi med hjälp av variationsteorin undersökt vilka kritiska aspekter som framträder i jazzimprovisationsundervisning för sång respektive piano och hur variation används för att möjliggöra elevers lärande. Vi har därefter analyserat och kategoriserat resultatet med hjälp av tematisk analys. På detta sätt har vi kunnat identifiera och skapa djupare förståelse för hur jazzimprovisation lärs ut inom två undervisningspraktiker: jazzsång och jazzpiano.

Resultatet i detta arbete kan vara ett hjälpmedel för både lärare och elever att skapa djupare förståelse för fenomenet jazzimprovisation i undervisningen. Genom att identifiera vilka kritiska aspekter som framträder i jazzimprovisationsundervisning, för sång respektive piano, och hur variation har använts för att möjliggöra elevers lärande kan lärare få verktyg att reflektera över sin praktik, samt effektivisera sin undervisning. På detta sätt kan variationsteorin hjälpa lärare vid planering, genomförande och utvärdering av undervisning med fokus på elevers lärande (Mendoza & Lapinid, 2024). Exempelvis kan lärare konkret få inspiration kring hur de kan variera sin undervisning för att få elever att urskilja tonförråd och höra skiftningar över ackordprogressioner med hjälp av gehöret. Vidare kan det utfallsrum som beskrivs i tematiska analysen bidra till att skapa djupare förståelse kring undervisning i jazzimprovisation, eftersom denna typ av utfallsrum kan skildra sätt att erfara ett fenomen (Marton & Booth, 2000).

Vår förhoppning är att detta arbete kan bidra till en ökad förståelse för undervisning i improvisation i jazzsång respektive jazzpiano genom att förstå vilka kritiska aspekter som lyfts fram i undervisningen. Medan tidigare forskning har fokuserat på musikundervisningens innehåll (Hargreaves, Miell och MacDonald 2012) och hur det samspelar med lärare och elever (Zimmerman Nilsson 2009, Gabrielsson 2008, Borgström Källén 2020, Asp 2020) samt jazzundervisning (Meader 2016, Johansen 2018) har denna studie fokuserat på att ta fram och lyfta variation i improvisationsundervisning samt jämfört undervisning i två olika instrumentgrupper. På detta sätt har denna studie visat på hur variation används för att möjliggöra elevers lärande, samt hur kritiska aspekter framträder beroende på

instrumentgrupp. Som vi tidigare beskrivit kan variation vara ett verktyg till att forma en mer inkluderande undervisning (Leifler, 2021). Vår förhoppning är att denna studie bidrar till en djupare förståelse för undervisning i improvisation i de olika instrumentgrupperna som främjar likvärdigheten.

Att undervisning i improvisation bygger på liknande innehåll och metoder kan skapa ett viktigt gemensamt ramverk mellan musiker. När elever möter liknande begrepp, arbetssätt och ideal utvecklas ett gemensamt språk för musicerandet, vilket kan underlätta kommunikation, samspel och förståelse i ensemble- och professionssammanhang. Detta samförstånd kan stärka både trygghet och kvalitet i musicerandet, eftersom eleverna vet vad det kan förvänta sig av varandra och hur det kan förhålla sig till gemensamma musikaliska strukturer. Samtidigt är det just skillnaderna i undervisningspraktiker som kan bidra till kreativ bredd och konstnärlig utveckling. När elever möter varierande perspektiv, uttryckssätt och metoder ges det möjlighet att utveckla personliga strategier och preferenser. Därför tycker vi att undervisning behöver sträva efter att vara likvärdigt inriktad snarare än likformig: den bör ge elever tillgång till centrala kunskaper och förmågor, men samtidigt lämna utrymme för individuella tolkningar, experimenterande och konstnärlig frihet. På så sätt kan undervisningen både skapa gemensam grund och främja mångfald i uttryck.

6.4 Vidare forskning

I detta arbete har vi studerat vilka kritiska aspekter av improvisation i jazzsång respektive jazzpiano som lyfts fram och varieras i enskild undervisning. För att skapa en bredare bild och förstå undervisning i improvisation ytterligare hade det varit intressant att undersöka vilka kritiska aspekter som förekommer i undervisning för andra instrumentgrupper. Det skulle också vara intressant att exempelvis studera ensembleundervisning då det möjligen skulle kunna innebära att andra kritiska aspekter framträder som mer centrala. Av vår egen erfarenhet skulle vi kunna tänka oss att samspel så som kommunikation, instrumentala roller, stilkännedom skulle kunna vara mer framträdande än i den enskilda undervisningen. Vi har inte undersökt detta vidare eftersom studiens omfång har begränsats utifrån uppsatsens omfattning.

Referenser

Alvesson, M. & Sköldberg, K. (2017). *Tolkning och reflektion - Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod* (3 uppl.). Studentlitteratur.

Asp, K. (2020). Vad är genre för sorts musikstil? Om genrer som undervisningsinnehåll i grundskolans musikundervisning. I A. Falthin & A. Mars (Red.), *Perspektiv på musikpedagogiska praktiker: Undervisa i musik – ett komplext uppdrag* (s. 11-36). Kungl. Musikhögskolan.

Bjørndal, C. (2009). *Det värderande ögat* (B. Nilsson, Övers.). Liber AB. (Originalutgåvan publicerad 2002)

Borgström Källén, C. (2014). *När musik gör skillnad – genus och genrepraktiker i samspel.* [Doktorsavhandling, Göteborgs Universitet, Högskolan för scen och musik]. Göteborgs universitetsbibliotek/Gupea. https://gupea.ub.gu.se/bitstream/handle/2077/35723/gupea_2077_35723_4.pdf?sequence=4&isAllowed=y

Bryman, A. (1989) *Research Methods and Organization Studies*. Unwin-Hyman.

Fejes, A., & Thornberg, R. (Red.). (2019). *Handbok i kvalitativ analys* (3 uppl.). Liber.

Hanken, I.M. & Johansen, G. (2024). *Musikundervisningens didaktik.* Gleerups.

Hargreaves, D. J., Miell, D., & MacDonald, R. A. R. (2012). *Musical imaginations: Multidisciplinary perspectives on creativity, performance and perception*. Oxford University Press.

Hargreaves, W. (2013). Profiling the jazz singer. *British Journal of Music Education, 30*(3), 383–396. https://scispace.com/pdf/profiling-the-jazz-singer-3hn9ysv0qa.pdf

Holmqvist, M. (red.) (2021). *Teorier för undervisning och lärande*. Gleerups.

Jakobsson, A. (2012). *Sociokulturella perspektiv på lärande och utveckling: Lärande som begreppsmässig precisering och koordinering*. Pedagogisk forskning i Sverige, 17(3–4), 152–170. http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1399743/FULLTEXT01.pdf

Jennervall, L. (2020). *Vokal improvisation: En studie i att sjunga med och mot harmoniken.* [Examensarbete, Kungliga musikhögskolan]. Diva. https://www.diva-portal.org/smash/record.jsf?faces-redirect=true&aq2=%5B%5B%5D%5D&af=%5B%5D&searchType=SIMPLE&sortOrder2=title_sort_asc&query=&la

nguage=sv&pid=diva2%3A1435218&aq=%5B%5B%5D%5D&sf=all&aqe=%5B%5D&sortOrder=author_sort_asc&onlyFullText=false&noOfRows=50&dswid=-4861

Johansen, G. G. (2018). *Explorational instrumental practice: An expansive approach to the development of improvisation competence*. Psychology of MusicVolume (46), Issue 1, Pages 49-65

Kjellberg, E. (red.) (2007). *Natur & kulturs musikhistoria.* Natur och kultur.

Källén, C. B. (2020). Perspektiv på musikundervisning genrepraktiker och genus. I A. Falthin & A. Mars (Red.), *Perspektiv på musikpedagogiska praktiker: Undervisa i musik – ett komplext uppdrag*. (s. 39-61) Kungl. Musikhögskolan. https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1434446/FULLTEXT01.pdf

Leifler, E. (2021). *Lärarprofession: från VFU till eget klassrum*. Liber.

Lo, M. L. (2014). *Variationsteori – för bättre undervisning och lärande*. (I. Johansson, Övers.) Studentlitteratur. (Originalutgåvan publicerad 2011)

Marton, F., & Booth, S. (2000). *Om lärande.* (P. Wadensjö, Övers.). Studentlitteratur. (Orginalutgåvan publicerad 1997)

Meader, D. (2016). *Vocal jazz improvisation: An instrumental approach*. Independent Publisher.

Mendoza, J. B. & Lapinid, M. R. C. (2024). The use of variation theory of learning in teaching solving right triangles. *Mathematics Teaching Research Journal*, 16(3), 58–79. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1442215.pdf

Norman, H. (7 november 2021). *Vi måste prata om CT & TA*. Hannanorman.info. https://hannanorman.info/2021/11/07/ct-ta/

Samuelsson, M. (2021). *Att vara viktig på riktigt: Skickliga lärares ledarskap i och utanför klassrummet.* Högskolan Väst. https://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:hv:diva-16435

Sessions With Shaw. (25 november 2025). *Benny Benack III LIVE w/Graham Dechter, Tamir Hendelman, Alex Frank, Ryan Shaw* [Video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=KNDku36Z0Lg

Skolverket. (2025). *Läroplan för gymnasieskolans estetiska program: Gy25.* Skolverket.

Skolverket. (2025). *Kursplan för instrument eller sång: Gy25.* Skolverket.

Svenska Akademiens Ordlista (u.å.). Stil. Hämtad 4 december 2025 från https://svenska.se/tre/?sok=stil&pz=1

Svenska Akademiens Ordlista (u.å.). Genre. Hämtad 4 december 2025 från https://svenska.se/tre/?sok=genre&pz=1

Vetenskapsrådet. (5 december 2025). *God forskningssed.* https://www.vr.se/analys/rapporter/vara-rapporter/2024-10-02-god-forskningssed-2024.html

Zimmerman Nilsson, M.-H. (2009). *Musiklärares val av undervisningsinnehåll: En studie om musikundervisning i ensemble och gehörs- och musiklära inom gymnasieskolan.* [Doktorsavhandling, Göteborgs Universitet, Högskolan för scen och musik]. Göteborgs universitetsbibliotek/Gupea. https://gupea.ub.gu.se/bitstream/handle/2077/19585/gupea_2077_19585_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Åkesson, E. (2024). Teoretisk tematisk analys. I A. Fejes & R. Thornberg (Red.) *Handbok i kvalitativ analys.* (Upplaga 4, s. 70–91). Liber.

Åkesson, I. (2007) *Med rösten som instrument.* Svenskt visarkiv.