LUND UNIVERSITY

Svängrum - för en kreativ musikpedagogik

Linge, Anna

2013

Link to publication

Citation for published version (APA):
Linge, A. (2013). *Svängrum - för en kreativ musikpedagogik*. [Doktorsavhandling (monografi), Samhällsvetenskapliga fakulteten]. Malmö högskola.

Total number of authors:
1

General rights
Unless other specific re-use rights are stated the following general rights apply:
Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.
• Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
• You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
• You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal

Read more about Creative commons licenses: https://creativecommons.org/licenses/

Take down policy
If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

LUND UNIVERSITY

PO Box 117
221 00 Lund
+46 46-222 00 00

SVÄNGRUM

Malmö Studies in Educational Sciences No. 69

© Anna Linge, 2013
ISSN 1651-4513
ISBN 978-91-86295-35-6
ISBN (pdf) 978-91-86295-36-3
Service Point Holmbergs 2013

ANNA LINGE

SVÄNGRUM

– för en kreativ musikpedagogik

Malmö högskola, 2013
Fakulteten för lärande och samhälle

Publikationen finns även elektroniskt,
se www.mah.se/muep

I samband med min magisterexamen, berättade min mormor Greta, som då var närmare 90 år, att både hennes mors och hennes egen högsta önskan hade varit att få studera, men deras liv gestaltade sig annorlunda. Min mor hade en längtan att studera till ingenjör, men blev småskollärarinna. Min far, som växte upp i en annan del av Småland, ville ta studenten, men fick på eget initiativ vid 25 års ålder gå vägen via folkhögskola och därefter till lärarseminariet. När han efter litteraturstudier i Lund blev erbjuden att läsa forskarutbildning, valde han att hellre stanna i det läraryrke som han så länge eftersträvat. Jag tror nog att du fortsätter att föreläsa och berätta roliga historier för änglarna i himlen, kära pappa. Nyfikenhet och bildningslängtan fanns hos oss alla, och jag hade tur, som föddes i en tid, när jag erbjudits möjlighet att studera såväl konstnärliga som teoretiska ämnen. Jag vill därför dedikera denna avhandling till dem som banat väg.

Jag vill tacka alla som stöttat mig under mina doktorandstudier. Främst vill jag tacka min make Herbert för att du alltid motiverar och inspirerar mig. Tack för alla spelningar vi gjort tillsammans och för allt annat vi delar. Sedan vill jag tacka mina söner Simon och David, så olika och så fina. Ni betyder allt! Tack även till min bror Jörn för att du visar intresse för vad din syster företar sig.

Tack till mina handledare professor Feiwel Kupferberg, Malmö högskola och lektor Bo Nilsson, Högskolan Kristianstad, för sakkunnig handledning. Tack till forskargruppen i estetik och medier vid Malmö högskola, under ledning av professor Feiwel Kupferberg, för lärorika diskussioner och många glada skratt. Ett tack även till forskarmiljön vid Musikhögskolan vid Örebro universitet under ledning av professor em. Börje Stålhammar under åren 2004-2008, för intressant forskarutbildning i musikvetenskap med musikpedagogisk inriktning. Det var riktiga högtidsstunder. Tack till professor Bosse Bergstedt, Lunds universitet, som läste och kommenterade vid 90% seminariet. Tack även till mamma Gerd och till vännen Ann-Mari Hagström för korrekturläsning och för alla telefonsamtal under resans gång. Tack till lektor Lisbeth Amhag, Malmö högskola, för kritisk läsning och värdefulla kommentarer. Tack till Teri Schamp-Bjerede, Högskolan Kristianstad för den engelska sammanfattningen. Sist, men inte minst, vill jag tacka de lärare och elever som lät mig ta del av deras skolvardag för att kunna undersöka den kreativa praktiken.

1 INNEHÅLL

1 INLEDNING OCH BAKGRUND 11

2 TIDIGARE FORSKNING 17
2.1 Elevers kreativa potential och autentiskt lärande 17
2.2 Att undervisa för kreativitet..... 21
2.3 Kreativitet och musikundervisning..... 25
2.4 Multimodala erbjudanden 33
2.5 Mediering, internalisering och appropriering 36
2.6 Praktik och estetisk praxis 40
2.7 Formalism och praxialism 41
2.8 Sammanfattning av tidigare forskning 43

3 TEORETISKA PERSPEKTIV 47
3.1 Problemlösning..... 49
3.1.1 Instrumentalundervisning och problemlösning..... 53
3.2 Flow..... 54
3.3 Lek och spel 57
3.4 Sammanfattning av teorikapitlet..... 59

4 METOD 61
4.1 Kritisk realism - en inledande överblick 61
4.1.1 Kognitiv bearbetning 62
4.1.2 Teoriberoende 63
4.1.3 De sociala fenomenen..... 66
4.1.4 Meningssystemens reproduktion 66
4.1.5 Agent och struktur..... 67
4.1.6 Frågeställningen enligt kritisk realism 68
4.1.7 Analytiska redskap 69
4.1.8 Min analytiska gång..... 69

4.2 Undersökningen 71
4.2.1 Undersökningens genomförande och urval 71
4.2.2 Den andra intervjun 73
4.2.3 Inför tredje intervjun 73
4.2.4 Observationernas kategorisering 76
4.3 Om fokusgrupp eller gruppintervju 78
4.4 Observation som fältmetod 80
4.5 Metodkritisk diskussion 80
4.5.1 Validitet 82
4.5.2 Etiska överväganden 82

5 RESULTAT 85
5.1 Gruppintervjuerna 85
5.2 Sammanfattning av gruppintervjuernas händelser 103
5.2.1 Tekniska förutsättningar 103
5.2.2 Samarbete 103
5.2.3 Förberedelse 104
5.2.4 Motivation 104
5.3 Klassrumsobservationer 105
5.4 Klassrumsbilder 105
5.4.1 Vinjett 1 105
5.4.2 Vinjett 2 107
5.4.3 Vinjett 3 107
5.5 Kollektiv problemlösning 109
5.6 Lek och spel 111
5.7 Engagemang 113
5.8 Kommunikation 115
5.9 Sammanfattning av observationernas händelser 117
5.9.1 Kollektiv problemlösning 117
5.9.2 Lek och spel 117
5.9.3 Engagemang 117
5.9.4 Kommunikation 117

6 ANALYS 119
6.1 Ett autentiskt problem 119
6.2 Internalisering och transformativt lärande 129
6.3 Att förena intern och extern motivation 134
6.4 Sammanställning av de verksamma mekanismer som producerar en kreativ musikpedagogik 138
6.4.1 Ett autentiskt problem 138

6.4.2 Internalisering och ett transformativt lärande 139
6.4.3 Att förena intern och extern motivation 139

7 DISKUSSION 141
7.1 Lärarrollen 141
7.2 Betydelsen av övning och tekniska färdigheter 145
7.3 Undervisningens organisering 148
7.4 Elevrollen 152
7.5 Nya spelregler 154
7.6 Svängrummets struktur 155
7.6.1 Att göra något till sitt eget 156
7.6.2 Att göra något eget 158
7.7 Den samhälleliga relevansen av en kreativ musikpedagogik 159

8 SUMMARY 161
8.1 Performativity and creativity 161
8.2 Formal and informal learning 163
8.3 Multimodality 164
8.4 Internalization 164
8.5 Practice and praxis 164
8.6 Aesthetics 165
8.7 Product and process 165
8.8 Theory and analysis 166
8.9 Discussion 169

9 REFERENSER 171

1 INLEDNING OCH BAKGRUND

När jag efter ett flertal år som praktiserande musiklärare, läste vidare på Bibliotekshögskolan och skrev en magisteruppsats om Smålands Musikarkiv, väcktes mitt intresse för musikforskning och forskningsprocessen. Under forskarutbildningen i musikvetenskap som sedan följde, blev jag bland annat medveten om hur olika musikpedagogiska val kan fokusera på produkt eller på process. Det medför, att musikläraren kan befinna sig i en performativ musikundervisningstradition som reproducerar musiken, eller så kan läraren skapa förutsättning för en undervisning där det är viktigt att eleverna själva konstruerar sin kunskap. Dessa perspektiv blev intressanta att återkoppla till min egen eleverfarenhet av musikpedagogik. Jag minns, att när jag antogs som musikelev på gymnasiet stod den tekniska prestationen i centrum, vilket bidrog till en slags frånkoppling av hur musiken tidigare legat nära mitt eget behov av uttryck. Mitt förhållande till musiken förändrades på detta sätt genom en ny pedagogisk miljö under gymnasieperioden och därefter på musikhögskolan. För att kunna gå vidare inom utbildningssystemet, blev den föreskrivande pedagogiken viktig, och visst var det roligt att bli skickligare på att spela, men det som gick förlorat i en förmedlande pedagogik var min musikaliska självständighet.

Som forskarstuderande i pedagogik har jag fortsatt att intressera mig för att se vad som utmärker olika undervisningsval inom musikämnet. Jag förstår, att det kan vara problematiskt att begreppsliggöra undervisningstraditioner som innefattar förtrolighetskunskap, eller ”tyst kunskap” (jfr Molander, 1996). Själva ”görandet” ingår i en helhet, där sammanhang och traditioner reproduceras. De estetiska ämnena beskrivs ofta som kreativa, men såväl min egen erfarenhet som tidigare

forskning visar ofta på en föreskrivande undervisning inom musikämnet. För att se hur olika val skiljer sig åt eller kan samverka, vill jag urskilja den kreativa musikpedagogiken. Min förförståelse av ordet kreativitet handlar om motivationsskapande processer. Jag ser också kreativitet som ett beteende eller ett begrepp som speglar sitt sammanhang (jfr Geertz, 1973). Mitt avhandlingsarbete har varit ett verktyg för hur den kreativa musikpedagogikens kontext kan begreppsliggöras. Min ingång är empiriskt induktiv och jag undersöker gymnasieskolans ensembleundervisning.

Ett kreativt, motivationskapande musikaliskt lärande i skolan, är enligt denna avhandlings litteraturgenomgång, på många sätt en fortsättning på den relation till musiken som eleven har med sig in i undervisningen. Ungdomars musikaliska erfarenhet har många viktiga sociala och psykologiska funktioner. De skapar förståelse av sig själva genom den symbolvärld som estetiken erbjuder (Drotner, 1996; Frith, 1987; Ruud, 2001). Musikalisk kunskap står i ständig förändring genom en mångfald av medier där olika estetiska uttryck eller tecken går in i varandra (Kress, 2006; Lundberg et al., 2000). Det innebär att elevernas musikaliska kunskapsbildning eller förförståelse, inte alltid följer min egen. Stålhammar (2004) symboliserar ungdomars musikanvändning som det individuella, det interna och det imaginära rummet. I det individuella rummet exkluderas ”omvärlden” med hjälp av musik och tonåringen kan bearbeta och distansera sina livsfrågor. I det interna rummet delar vänner musikaliska upplevelser, stärker sociala band och formar en kommunikativ gemenskap. De stänger dörren mot omvärlden, såväl bildligt som verkligt och vill vara ifred med sin musik. Det imaginära rummet inrymmer samtal och attityder som ungdomar delar genom musikens symboler med utmärkande attribut och ofta särskild klädstil (jfr Lalander & Johansson, 2007). Alla tre rummen bildar sammantagna ungdomarnas musikaliska erfarenhet med vilken de sedan värderar den musik de möter (Stålhammar, 2004). Det individuella valet eller det individuella rummet hos Stålhammar ovan blir alltmer framträdande (jfr Campbell, 1998; DeNora, 2000).

De beskrivna rummen hos Stålhammar (2004) hjälper mig att förstå vad musiken betyder i tonåringars vardag och att den formella musikpedagogiken ska ta hänsyn till musikens funktion i människors liv för

att undervisningen ska bli engagerad. Men det räcker kanske inte att göra skolan till en del av det som eleverna redan känner till, i skolan fördjupas och begreppsliggörs kunskapen i en formell miljö. Som pedagoger i skolan ska vi försöka förstå och medvetandegöra var eleverna befinner sig erfarenhetsmässigt, men också leda dem vidare (Folkestad, 2006; North, 2008). Det är flera parametrar som ska fungera och balanseras i musikpedagogiken: individuell förståelse av musiken, sociala faktorer som tryggheten i en grupp, samt behovet av att expandera den befintliga kunskapen.

Avhandlingen hämtar sin empiri i gruppintervjuer hos ett musiklärarlag och i ensembleundervisning på gymnasiet. Jag är intresserad av att ta del av musiklärares tankar och erfarenheter av kreativ undervisning, samt att observera det som framstår som kreativt i ensembleundervisningen. Mitt intresse för kreativ musikpedagogik avgränsas av hur undervisningen förbereder och utvecklar en generell *kreativ förmåga*[1]. I början av detta inledande kapitel berättade jag om min upplevelse av att undervisningen under min gymnasietid fokuserade den tekniska eller hantverksmässiga utvecklingen hos mig som elev och student. Det är därför intressant att i mina gruppintervjuer se hur lärarna beskriver en omvänd process; nämligen att de önskar att eleverna blir mer självständiga och kreativa i deras undervisning. De intervjuade lärarna jämför sin undervisning med elevernas tidigare musikaliska kunskap och erfarenhet och de ger konkreta exempel som beskriver skillnaden mellan det tekniska eller performativa[2] och det kreativa. Detta visar att denna problematik fortfarande är levande i mötet mellan elevernas erfarenhet och skolans undervisning. Lärarna diskuterar att de elever som genomgått, det jag kallar en performativ undervisning, kan ha svårigheter att inledningsvis anpassa sig till en kreativ pedagogik, men att de är skickliga att spela ur ett tekniskt perspektiv.

Avhandlingens metodologiska ramverk bygger på kritisk realism där jag undersöker *händelser*, *mekanismer* och *strukturer* som möjliggör en kreativ musikpedagogik. Lärarna i gruppintervjuerna diskuterar tillsam-

1 Jag undersöker inte kreativa aspekter i samband med musikalisk notation, kompositionstekniker, eller förhållandet mellan musikalisk komposition och improvisation (jfr Webster, 2002).

2 *Performans* har i denna avhandling likhet med begreppet ”cultural performances” (Singer, 1959) och innebär upprätthållande av kollektiva identiter och av ett kulturellt arv. Inom musikområdet sker detta, enligt mig, genom en reproduktiv undervisning i syfte att återge musik med kulturell trovärdighet.

mans med mig de *händelser* som utgör den kreativa musikpedagogiska praktiken. I klassrumsobservationerna är det jag själv som forskare som sammanför de *händelser* som jag uppfattar som skapande av den kreativa eller transformativa situationen. Analysen av de *mekanismer* som samverkar till en kreativ musikpedagogik sker genom avhandlingens forskningsfrågor, baserade på kreativitetsteoretiska aspekter. Dessa senare är problemlösning, flow och lekteori, vilka alla kan sammanföras med eller ingå i ett transformativt lärande. Avhandlingens syfte, att undersöka vad som producerar en kreativ musikpedagogik, resulterar i att jag i diskussionen beskriver de *strukturer* som medverkar till att synliggöra ett *Svängrum*: en metafor för vad som möjliggör ett kreativt musikaliskt klassrum.

Syfte och frågeställning

Syftet med denna avhandling är att undersöka *vad (som) producerar en kreativ musikpedagogik* genom frågorna:

1. Vilka mekanismer bidrar till ett autentiskt problem inom den musikpedagogiska praktiken?
2. Vilka mekanismer kombinerar en teknisk internalisering med ett transformativt lärande?
3. Vilka mekanismer förenar extern och intern motivation i en kreativ musikpedagogik?

Avhandlingens disposition:

I *Inlednings- och bakgrundskapitlet* beskriver jag, utifrån egen erfarenhet, hur jag fick ett intresse av att utforska hur musikundervisning kan fastna i redskapsutveckling i en performativ och förmedlande bemärkelse och hur den kreativa fasen kan beskrivas. Kapitlet *tidigare forskning* består av olika aspekter som kan härföras till kreativ musikundervisning. Huvudaspekten ligger på de strukturer som både förhindrar och möjliggör en kreativ musikpedagogik. Detta kapitel går igenom skillnaderna mellan en *kreativ förmåga* och en *kreativ kompetens*. Huvudområdena i *teorikapitlet* är kreativitetsteorier om problemlösning, flow och groove samt lek och spel. Teorikapitlet ligger också till grund för avhandlingens forskningsfrågor. Avhandlingens *metodkapitel* är baserat på kritisk realism. Kritisk realism betonar vikten av att samhällsvetenskaplig forskning är teoridriven, vilket innebär att

forskaren ska använda teorier som förklarar vad som framgår av det empiriska materialet. *Resultatkapitlet* utgörs av gruppintervjuer med ett musiklärarkollegium vid en gymnasieskola. Vi samtalar om hur kreativiteten tar plats och visar sig i undervisningen. Dessutom består resultatkapitlet av observationer som jag gör under en termin i två ensemblegrupper vid två gymnasieskolor och som jag sammanskriver i olika kategorier med beskrivningar. I *analyskapitlet* görs en analys som följer frågeställningarna som utvecklats ur teorikapitlet (se ovan) om mekanismer som teoretiska orsaksförklaringar till vad som producerar en kreativ musikpedagogik. *Diskussionskapitlet* knyter an till inledning- och bakgrundskapitlet samt till tidigare-forsknings-kapitlet om hur strukturer reglerar barriärer och möjligheter och lyfter fram vad som utmärker ett möjligt utfallsrum för en kreativ musikpedagogik, det jag kallar ett Svängrum. Till sist följer en kortare slutdiskussion om Svängrummet, med två viktiga aspekter av ett kreativt lärande i musikundervisning, nämligen *att göra något till sitt eget* (appropriering och utveckling av en *kreativ förmåga*) och *att göra något eget* (tolkning, reproduktion, produktion och utveckling mot en *kreativ kompetens*).

2 TIDIGARE FORSKNING

I detta kapitel kommer jag att presentera forskning som jag funnit behjälplig för att förstå den kreativa musikpedagogiken. Till min hjälp att begreppsliggöra den kreativa praktiken arbetar jag med en bred vetenskaplig palett i olika fält som pedagogik, musikpedagogik, musikvetenskap, semiotik och kreativitetsteori. Jag skapar genom denna forskning underlag för min egen förståelse av det område jag undersöker. En gemensam tråd inom de olika områden jag sammanför är texter av och om den pedagogiska pragmatismen som grund för den kreativa praktiken. Avhandlingens tidigare-forsknings-kapitel tar sin början hos samhällsbehoven vid tiden för Dewey och leder därefter vidare till vår egen tids behov av kreativitet.

Den första rubriken *elevers kreativa potential och autentiskt lärande* inleder med texter om pragmatismen samt om en handledande lärarroll, vilka är perspektiv som återfinns på många ställen i avhandlingen. Deweys texter beskriver en kreativ process som kombinerar en problemlösande aktivitet med en estetisk kvalitetsdimension som passar bra med avhandlingens teoretiska perspektiv: problemlösning, känsla och lek. Dewey och pragmatismen kan sammanföras med det jag kallar *autentiskt lärande*, vilket är ett motivationsskapande lärande som utgår från ett verkligt problem (Dewey, 1910). Problemet är angeläget för eleverna och hör samman med deras erfarenheter utanför skolan.

2.1 Elevers kreativa potential och autentiskt lärande

Det tidiga industrisamhället utvecklade ett behov av att representera världen utanför skolan, vilket medförde att eleverna skulle lära sig *om* världen. Mot denna föreställning vänder sig efterhand den pedagogiska

pragmatismen. Pragmatismen uppstod under slutet av 1800-talet och början av 1900-talet med John Dewey som främsta förgrundsgestalt. Dewey menar att skolans undervisning inte endast avser att representera, eller *förmedla* kunskap *om* världen. Skolans undervisning är hellre ett medel för att förstå densamma. Behovet av kreativitet i undervisningen uppmärksammas därför först under modern tid, menar Brinkmann (2009). För Dewey är elevens egen kapacitet och erfarenhet undervisningens början. Skolans undervisning ska utveckla elevernas hela förmåga och potential. Fokus ligger på den undersökande gruppen, där själva gruppen framstår som undersökande metod. Läraren är en medlem av gruppen, på liknande sätt som eleverna, och får inte styra (Jensen, 2012).

Pragmatismen hör inte endast samman med samhället i Deweys tid, utan kan även ses som postmodern och passar därför vår egen tid, anser Brinkmann (2009). Detta beror på pragmatismens syn att kunskap inte uteslutande reproduceras, utan även omskapas i social förhandling (ibid). Även Vaage (2003) konstaterar, att de idéer om lärande som lades fram hos Dewey och pragmatismen, fortfarande har relevans och aktualitet genom deras syn att omvärldsförståelse grundar sig på erfarenhet och anpassning. Vaage återger hur Dewey kritiserar den samtida stimuli -responsteorin. Dewey menar att denna teori ska förstås inom ett större område av social handling, där vi tolkar tillsammans med andra genom att vi tar den andres perspektiv. Detta möjliggörs genom språket (ibid). Mänsklig erfarenhet är därför att betrakta som mångfaldig och öppen (kontingent), vilket medför att den sociala handlingen inte kan förutses (då många perspektiv samverkar, min anm.), återger Vaage. Med hjälp av normer och språk inom en grupp människor växer mening fram som innefattar värdering och bedömning och som slutligen utvecklar ett gott omdöme (genom kreativ samverkan, min anm.). Lärande är således en växelverkan mellan perspektiv hos andra och mig själv och kan resultera i nya perspektiv. Att ta *den andres perspektiv* kan även gälla förhållande till tingen och till verktyg (som hur andra har använt musikinstrument, min anm.). Lärande hos pragmatismen beskrivs som försök och misslyckanden, eller som *reflexivt* med fokus på kvaliteten av en erfarenhet. Ett viktigt begrepp hos Dewey är *plasticitet* som innebär utveckling av förmågan att lära sig av erfarenheten; att lära sig lära, menar Vaage (ibid). Principen

om *erfarenhetens kontinuitet* innebär att ”varje erfarenhet införlivar en del från tidigare erfarenheter samtidigt som detta i något avseende förändrar kvaliteten på de efterföljande erfarenheterna” (Vaage, ibid, s. 134). Erfarenheten är aktiv och när en person går från en situation till en annan, kommer hennes värld att antingen utvidgas eller krympa (jfr när en musikelev kommer till skolans miljö, min anm.). Hur frambringas kontinuitet mellan elevens värld och skolans? Situationer som kräver *problemorientering* stimulerar enligt pragmatismen rekonstruktion av erfarenheten (eleven får utökad förståelse för sin tidigare kunskap genom ett undersökande arbete, min anm.). Vaage menar att denna undervisning är procedurmässig (jfr avhandlingens forskningsfråga, vad som producerar en kreativ musikpedagogik, min anm.) och en självkorrigerande aktivitet. Kunskap och lärande kan därför inte betraktas som slutgiltig (ibid).

I texterna ovan ser jag hur betydelse och meningsskapande uppstår i kommunikation och handling. Lärandet inom pragmatismen är en kommunikativ process på gemensamt villkor. Detta förstår jag som att den musikaliska kunskapen i skolan utvecklas från något som de olika eleverna har kännedom om, vilket medför ett autentiskt lärande där både elever och lärare lär sig av varandras musikaliska erfarenhet. Det är lärarens uppgift att organisera så att detta kan ske, men läraren ska inte styra undervisningens slutgiltiga innehåll. Det viktigaste är att målet för aktiviteten utvecklas och tar form i en process mot gemensam reflektion.

Det problem som växer fram, och utgör centrum i undervisningen, står i relation till omständigheter i nuet och elevens nuvarande förmåga att förstå problemet. Problemet som växer fram måste locka eleven att lära sig mer, menar Dewey (2004). Detta ser jag som att läraren synliggör någon aspekt av ett område som eleven ännu inte uppmärksammat och som inspirerar till nya eller utökade kunskaper. Pedagogen leder och organiserar arbetet med att skolan och omvärlden samspelar (Dewey, 2004). I artikeln *The Act of Discovery* (Bruner, 2006) beskriver Bruner i Deweys efterföljd ett utforskande samarbete mellan lärare och elev där de båda är aktiva och evaluerande. Läraren ska förmedla tillräckligt om vad ämnet innehåller så att eleven blir självständig. Det är viktigt att läraren strukturerar materialet så att eleven får möjlighet att välja

och ta egna beslut. *Scaffolding* innebär att läraren handleder och tillrättalägger undervisningsmaterialets svårighetsgrad och skapar utmaning på rätt nivå för eleven. På så sätt avancerar eleven sitt kunnande mer än vad den hade klarat på egen hand genom imitation, menar Bruner. Inom *scaffolding* är det viktigt att eleven själv har en uppfattning om riktningen mot en lösning innan lärarens handledning äger rum. På samma sätt som Dewey ovan, initierar läraren den lärande processen så att eleven blir varse ett mål, och bekräftar sedan eleven som efter hand blir alltmer självgående. Målet är att eleven ska drivas av inre och inte yttre belöning, eftersom upptäckande är en sann belöning i sig själv, anser Bruner. Kunskap, som på detta sätt genom eget intresse har tillfogats i kognitiva strukturer, är det som vi minns bäst. Här ser jag att Bruner menar att en aktivitet där läraren först organiserar, men sedan ställer sig vid sidan, leder till att eleven lär genom egen förmåga och att kunskapen befästs genom den motivation som ett eget utforskande skapar. Lärarrollen är inte passiv utan aktiv, eftersom läraren är nödvändig för att eleven ska utvecklas mer än vad den hade kunnat på egen hand. Inom en musikpedagogik som vill utveckla kreativa processer, ser jag *scaffolding* som ett komplement till ett formellt lärarlett arbete och ett *informellt* lärande där eleverna lär varandra (se nedan).

Texterna ovan beskriver hur lärande tar sin utgångspunkt i elevers intressen och erfarenheter, samt hur läraren kan skapa en form för undervisning som är handledande men ändå utmanande. När läraren ställer sig vid sidan och organiserar och utmanar eleverna på rätt nivå, skapas förutsättning för elevens eget val. Valen skapar motivation och ett lärande som blir beständigt. I min avhandling bildar dessa perspektiv en grund för hur lärandet organiseras och hur läraren är aktiv som organisatör och handledare av den kreativa undervisningen. Nästa avsnitt tar steget ut i omvärldsbehovet av en kreativ undervisning, eftersom en sådan inte bara är ett mål för att eleverna ska lära sig efter sina egna förutsättningar: Kreativ undervisning är också nödvändig för att möta de omväxlande samhällsbehoven, enligt pragmatismen. Rubriken *Att undervisa för kreativitet* refererar till en kreativ och flexibel pedagogik som rustar för framtiden.

2.2 Att undervisa för kreativitet

Att undervisa för kreativitet är ett sätt att möta framtidens behov, men även ett sätt att utveckla elevers fulla potential, menar forskare nedan. Dewey (2004) anser, att det är svårt för skolan att förutse vilka utmaningar elever kommer att möta eller vilka färdigheter de kommer att behöva, eftersom ingen kan veta vilka förutsättningar som kommer råda i framtiden. ”Bara genom att i varje ögonblick utvinna den fullständiga meningen med varje erfarenhet, förbereds vi för att kunna göra det samma i framtiden”, menar Dewey (s. 189 i ibid). Med detta menar Dewey, att en undervisning som börjar i behoven här och nu, skapar en kompetens att möta alltmer skiftande utmaningar. I vår egen tid höjs röster för behovet av en kreativ undervisning som utvecklar förmåga till flexibilitet och anpassning, egenskaper som är viktiga eftersom arbetsmarknadens behov inom de närmaste åren kommer att skifta. Robinson (2011) efterfrågar en mer tidsenlig och kreativ skola. Han anser att kreativitet är en naturlig förmåga hos barn, men genom skolsystemet går tilltron till den kreativa kompetensen ofta förlorad. *Kreativ förmåga* är enligt Robinson förmåga till visualisering, fantasi och föreställning, att kunna generera idéer som har värde, samt att kunna realisera sina idéer. Alla kan vara kreativa när vi använder vår intelligens eftersom kreativitet baseras på skicklighet, kunskap och kontroll, menar Robinson. Arbetsmarknadens behov inom de närmaste åren kommer att skifta. Skolan måste därför främst förstå det nya omvärldsbehovet av flexibilitet, hävdar Robinson. Men nuvarande skolsystem som förordar akademiska kunskaper och standardiserade tester motverkar den nödvändiga utvecklingen av människors reella potential. Vad vi behöver enligt Robinson är talangutveckling, både för nuet och för framtiden: ”the future can not be business as usual” (ibid, s. 11). Även Kupferberg (2006) påpekar pedagogikämnets svårighet att kreativt utvecklas i förhållande till samhällsbehovet av kreativitet, eftersom ämnet underordnas vetenskapens dogma. Genom att i stället närma sig konstens riskfyllda ”regim” med teman som motivation och improvisation, öppnas vägar för ett kreativt kaos som bättre rustar för samtiden. I likhet med Robinson och Kupferberg ovan anser Hargreaves (2004) att vår tid är beroende av flexibilitet i lärandet för att kunna ta plats i en ekonomisk framväxt. Lärande i vårt kunskapssamhälle finns även utanför skolan i så kallade kunskapsorganisationer som ligger nära industrins behov. Hargreaves ser att den tidigare gränsen

mellan skolsystem och marknad försvinner, när även organisationer blir lärande i samband med behov som orsakats av globaliseringen. Det gäller en föränderlig marknad, en växande intolerans, individualism samt social utslagning och otrygghet. För att motverka globaliseringens negativa konsekvenser kan skolan prioritera att stimulera sociala och emotionella processer hos eleverna, menar Hargreaves (2004), det som Robinson ovan kallar talangutveckling. Detta inbegriper även förmåga till risktagande, samarbete och förmåga att hantera förändring. Både elev och lärare måste kunna utöva risktagande och tillit, anser han. Det är därför viktigt att skolsystemet i den så kallade kunskapsekonomin stimulerar egenskaper som kreativitet, flexibilitet, problemlösning, genialitet, kollektiv intelligens, professionell tillit, risktagande och kontinuerliga förbättringar. Ekonomisk framgång och en kultur av ständigt nyskapande är dessutom beroende av arbetstagarnas kapacitet att lära av varandra, anser Hargreaves. Såväl Robinson som Hargreaves ser att en pågående akademisering motverkar skolans syfte att förbereda för framtiden. Det går inte att förlita sig på ökade kontrollsystem, snarare ska elever i skolan lära sig arbeta problemlösande i grupp, anser de (ibid).

Att den kreativa undervisningen stödjer omvärldsbehoven av att vara flexibel för förändringar genom att lära elever att vara problemlösande i grupp, kan vi läsa hos forskarna ovan. Craft (2003) ser svårigheter med att omvärldsbehoven ökar kraven på skolan att utveckla kreativitet inom alltför snäva ramar, vilket leder till en instrumentalistisk syn på kreativitetsutveckling. Men det är skillnad mellan en kreativ undervisning och att undervisa för kreativitet, menar hon. Detta tolkar jag som att undervisa för kreativitet innebär vissa stödjande strukturer som inte kan beställas fram om inte undervisningen tillåts förändras. Craft menar att kreativ aktivitet kan utvecklas inom alla ämnen, men att kreativitetsutvecklingen störs av ämnes- och tidsindelningen inom skolan. Viktiga frågor att ställa för att stimulera en kreativ skolmiljö är:

- Hur stimuleras gränsöverskridande tänkande?
- Hur uppmuntras kreativitet som idéskapande, som initiativförmåga och som samarbetsförmåga?
- Hur stimuleras risktagande och osäkerhet? (ibid)

Vad som ses som kreativt är kulturspecifikt och baseras på kulturella värderingar, menar Craft (ibid). Craft ser således kreativitet som utvecklingsbart i skolan, men det går inte att beställa kreativitet utan att fundera på hur skolan organiseras för att underlätta för gränsöverskridande aktiviteter. Att vad som anses som kreativt, dessutom är kontextuellt, innebär att pedagoger måste definiera vad de eftersträvar att utveckla.

Hos forskarna ovan sker den kreativa utvecklingen inom olika kommersiella områden, exempelvis inom den kreativa industrin (Robinson, 2011). Skolan ska utvecklas i en liknande riktning, menar Robinson och Hargreaves (2004). Vad skolan kan utveckla är villighet att ta risker, kollektiv intelligens och samarbete, visualisering, fantasi, idéutveckling och initiativförmåga. Detta innebär, enligt mig, en undervisning för *en kreativ förmåga*. Det är viktigt att skolan genom att stödja elevernas kreativa förmåga kan förbereda för den kreativa kompetens som senare kan ske inom ett eget valt område. *Kreativ kompetens* ser jag som en specialisering eller expertiskunskap. Att undervisa för *kreativ förmåga* inom musikämnet innebär dock inte att eleverna i fråga kommer att göra en yrkeskarriär som experter inom musikområdet. Jag menar att istället kan ett lärande för *kreativ förmåga* ses som förberedande för *kreativ kompetens* inom många växlande och valfria områden.

Jag går vidare med ett avsnitt om utvecklingen mellan kreativ förmåga och kreativ kompetens. Kreativ kompetens kan särskiljas då det finns olika kreativa expertis-nivåer. Vem som är expert är en pågående diskussion inom kreativitetsforskning, som traditionellt undersökt vad som utmärker ett kreativt geni. Att intressera sig för expertis på olika nivåer verkar vara ett mer framkomligt sätt att se på kreativ kompetens, eftersom ingen människa föds som geni utan utvecklas sociokulturellt (Kaufman & Beghetto, 2009). Welch (1998) ser hur en persons musikaliska förmåga kan ses i relation till hur personen i fråga utvecklas från novis till expert, och i vilket sammanhang eller vilken miljö det sker. Biologi och omgivning samverkar genom mognad, motivation, intressen, tillfällen och musikaliska utmaningar (ibid). Vem som är expert är en fråga som intresserar kreativitetsforskning. Expertis kan ses som yrkeskompetens inom ett arbetsområde, men experten kan också vara någon som har förmåga att innovativt förnya och radikalisera, menar Kupferberg (2003).

Kaufman och Beghetto (2009) menar att traditionell kreativitetsforskning ofta delas in i vardagskreativitet (*little-c*, efter Gardner, 1993) respektive vad som utmärker ”kreativa genier” (*Big-C)*. Kaufman och Beghetto (2009) anser att det behövs ytterligare dimensioner som pedagogiskt förklarar hur (den kulturspecifika) kreativiteten uppstår. *Mini-c* är en sociokulturell, meningsskapande process (efter Vygotskij, 1978) som stödjer kreativ tolkning och idéskapande. Denna dimension utvecklar även färdigheter som motivation, tilltro till sin egen förmåga och intelligens. *Mini-c* leder till vardagskreativitet. Kaufman och Beghetto definierar även *Pro-C*, ett deltagande lärande, som leder vidare till avancerad kreativ kompeten. *Mini-c* och *Pro-C* utvecklar såväl generell som specifik kreativ kompetens. Jag har i min avhandling valt att kalla den generella kompetensen för *kreativ förmåga*.

Likt Craft (2003) ovan ser Kaufman och Beghetto (2009) problem med att det saknas en diskussion om vad samhället eftersträvar med kreativitet. Kreativitet anses som 2000-talets viktigaste ekonomiska resurs att utveckla, men den specifika frågeställningen ”vad är kreativitet” är ofta ignorerad eller ospecificerad, menar Kaufman och Beghetto (2009). Craft (2003) anser som nämnts, att det är skillnad mellan att undervisa för kreativitet och en kreativ undervisning. Det tolkar jag, att i den senare kan läraren vara kreativ i sin planering, men undervisningen kan ändå vara lärarstyrd. Kaufmans och Beghettos (2009) indelning hjälper mig att se hur olika lärande sker såväl inom som utanför skolan, men att den inre motivationen är grundläggande. Jag ser också att ett *formellt* lärande och ett *informellt* eller deltagande lärande såväl innanför som utanför skolan samverkar med varandra. Denna kunskapsutveckling blir allt viktigare inom musikpedagogiken där läraren får förhålla sig till att eleverna har många förebilder och musikaliska ideal med sig in i skolan (jfr Scheid, 2009; Folkestad, 2006). Skolan kan förbereda för en ämnesfördjupning av det som eleverna har kunskap om (jfr North, 2008). Kreativ undervisning kan alltså vara att läraren är kreativ i sin planering av en lärsituation, men om eleverna också ska bli kreativa behövs en pedagogik som undervisar för att utveckla en kreativ och självständig förmåga hos eleverna (jfr Craft, 2003).

2.3 Kreativitet och musikundervisning

När jag undersöker vad som utmärker kreativ musikpedagogik eller kreativ musikpedagogisk praxis, vill jag inledningsvis använda några av Aristoteles (1967) kunskapsformer. Dessa är *episteme* som i denna avhandling är en teoretisk förståelse av en musikpedagogisk praktik eller etablerade musikpedagogiska traditioner (som mästare-lärling-traditionen). Kunskapen visar sig även som *techne* som är en hantverkskunskap (hur man spelar). Hur undervisningen genomförs, *praxis*, är beroende av *phronesis* som är en pedagogisk reflektion eller ett pedagogiskt omdöme. Genom *phronesis* kan musiklärare förändra undervisningens kunskapsinnehåll och metoder. Vad som är god undervisning är därför förhandlingsbart och det är viktigt att inte endast det tekniska hantverket eller det hantverksmässiga (techne) inom musikpedagogiken reproduceras (Regelski, 2007). Att medvetandegöra och granska den egna praktiken hjälper lärare att bedöma dess giltighet. Carr och Kemmis (1986) anser att:

> ...a scientific approach to educational problem is to emancipate teachers from their dependence on habit and tradition by providing them with the skills and resources that will enable them to reflect upon and examine critically the inadequacies of different conceptions of educational practice (1986, s. 123).

Carr och Kemmis (1986) menar i citatet ovan att ett vetenskapligt förhållningssätt till pedagogiska problem är att frigöra lärare från beroende av vana och tradition. Så kan lärare utveckla kunskaper och resurser som gör det möjligt för dem att reflektera över, och kritiskt granska, brister i den pedagogiska praktiken. Detta ser jag som viktigt för att vid behov kunna förändra densamma. Om ett traditionellt *techne* dominerar undervisningen, kan det vara svårt att förändra den i en kreativ riktning.

Musikalisk tradering och förmedling visar sig på ett liknande sätt inom såväl muntliga som skriftliga kulturer (jfr Saether, 2007). I västerländsk tradition, har notburen konstmusik bildat skola för en reproducerande pedagogik. Regelski (2006, 2007) menar, att det var under den moderna eran som västerländsk musikpedagogik blev instrumentell, sorterande och anpassad för en standardiserad musikermarknad. Musikundervis-

ning i vår tid bör däremot vara flexibel och förändra sin *praxis* och *techne* så att den möter den mångfacetterade musikkulturen (ibid). Att kunna se och förändra invanda mönster är, enligt mig, en nödvändig process för en kreativ undervisning. Att ”fastna” i etablerade undervisningstraditioner eller *techne* innebär en pedagogisk svårighet för elever att skapa en djupare förståelse för de musikaliska redskapen (jfr Wertsch, 1998).

Jag går vidare med avhandlingar och artiklar inom musikpedagogiken som har relevans för en kreativ undervisning. Att arbeta kreativt innefattar hos forskarna nedan delvis generella kreativitetsbefrämjande aspekter. Det kan vara att läraren arrangerar klassrummet för problemlösning, skapar tid för kreativitet samt träder tillbaka i den elevcentrerade processen. Det förutsätter en professionell medvetenhet, om hur musikämnet styrs traditionsenligt av performans eller normativitet, som måste balanseras med en kreativ pedagogik eller med informella lärprocesser. Performans betyder i sammanhanget att utbildas in i färdiga musikaliska roller. Performansen är, enligt mitt sätt att se, en del av det hantverk som utgör den musikaliska professionen. Samtidigt kan en ensidig performansutveckling begränsa elevers motivation och självständiga förmåga.

Svensk musikpedagogisk forskning visar, som jag ser det, på vikten av ett begreppsliggörande av den kreativa musikpedagogiska praktiken. Inte minst för att förstå hur det tekniska i undervisningen balanseras i förhållande till kreativitet och personligt uttryck. Jag återger några exempel med relevans för hur det tekniska utförandet eller den normativa traditionen dominerar undervisningen. Tivenius (2008) identifierar utifrån ett omfattande enkätmaterial ett flertal musiklärartyper i den kommunala musik- och kulturskolan. Han benämner dem som missionär, portvakt, musikant, mästarlärare, kapellmästare, förnyare, antiformalist och pedagog. Hos portvakten, mästarläraren och kapellmästaren står elevernas tekniska färdighet i förgrunden. Undervisningen hos dessa lärartyper grundas på en normativ estetik i vilken eleverna ska invigas och all musik hanteras som estetiska objekt. Hos musikanten, förnyaren, antiformalisten och pedagogen är å andra sidan en elevorientering och ett intresse för kreativitet mer framträdande, men svårt att omsätta i den enskilda praktiken (ibid).

De olika musiklärarrollerna ovan visar på komplexiteten i musikpedagogiken som inte längre låter sig infångas med traditionellt estetiska eller normativa föreställningar. Georgii-Hemming och Westvall (2010) problematiserar att musikundervisning ofta väger mellan en normativt objektifierad diskurs och en ”socio-musisk” diskurs, där den normativa diskursen hör samman med en mästare-lärling tradition. Musiklärarstudenter i deras studie berättar hur de sedan barnsben ”formats” genom en normativ musikundervisning. Studenterna ska nu själva bli musiklärare. Musiklärarprogrammet där de studerar har lämnat konservatorietraditionen och ingår numera i ett större lärarprogram. Genom allmänpedagogiska kurser inom lärarprogrammet blir musikstudenterna efterhand didaktiskt medvetna och kan identifiera hur en normativ undervisningstradition trots allt ännu är levande hos de lärare som undervisar dem på musikhögskolan (ibid). Zimmerman Nilsson (2009) ser på liknande sätt i sin avhandling att musiklärare på gymnasiet ofta fokuserar spelteknik istället för kreativitet i sin ensembleundervisning, även om de undersökta lärarna i hennes studie inte delar denna uppfattning. Det tekniska fokus och utbildningsideal som en normativ undervisning medför verkar svår att överge trots att musikstilar och genrer förändras (jfr Olsson, 1993). Strandberg (2007) menar, att Sverige progressivt kan sägas ligga längre fram i musikundervisningens innehåll än många andra länder, då pedagogiken ofta följer den omgivande musikkulturen både som innehåll och metod. Trots det riskerar den musikpedagogiska praktiken att fastna i ett hantverkstänkande (ibid). Vad kan stå som motpol till en teknisk undervisning? Scheid (2009) menar att musikens meningsskapande måste underordnas erfarenhetsutveckling och ackulturation genom den stora musikanvändning som sker i dag där internet fungerar som en tidsenlig, interaktiv musikskola. Ungdomar sätter främst samman musik med känslor vilket bildar en identitetsuppfattning som kan stödjas i skolan. Eleverna i Scheids studie vill framförallt framstå som kreativa och autentiska i sitt musikutövande (ibid). Jag menar, att forskningen ovan visar på behovet av att hitta vägar där den tekniska inlärningen eller internaliseringen samspelar med ett kreativt uttryck som är identitetsfrämjande. Jag fortsätter med musikpedagogisk forskning med ett tydligt kreativitetsteoretiskt tema.

Brinkman (2010) anser att de estetiska ämnena är unikt lämpade för att utveckla ett kreativt tänkande, och att artisteri och *kreativ förmåga* på detta sätt bygger en framtid för musikundervisning i skolan. Men musikundervisning syftar ofta till likformighet istället för att uppmuntra olikhet, vilket har att göra med hur den musikaliska produkten ska framföras. Viktigt är därför att undervisningen struktureras så att det kreativa lärandet blir möjligt. Det är exempelvis nödvändigt att förstå att kreativitetsutveckling tar tid, menar Brinkman. Kreativa egenskaper att utveckla hos musikeleverna är bland annat villighet att ta risker, tolerans för osäkerhet, inre motivation, sinne för humor och uthållighet. För att stimulera kreativitet i skolan ska eleverna dessutom belönas för kreativa vanor (ibid). Jag kan se att Brinkman talar om den kreativa miljön eller den yttre motivationen som skapar den inre motivationen.

Kratus (1990) ser likt Brinkman att en strukturering av undervisningen är nödvändig. Till skillnad från Brinkman som talar om vad undervisningen vill utveckla hos eleverna, beskriver Kratus kreativ musikpedagogik ur ett lärarperspektiv. Den kreativa processen innehåller enligt Kratus problemformulering, idégenerering, modifikation av idéer och utvärdering av tänkbara lösningar. Detta kan ske i musikundervisning genom improvisation, komposition och genom kreativa val om hur musiken ska utföras, menar Kratus. Musikalisk kreativitet som företeelse är komplex och inbegriper (1) den skapande personen, (2) den skapande processen och (3) den skapade produkten, vilka kan relatera till varandra, men också kan fokuseras var för sig inom undervisningen, anser Kratus. För mig blir det intressant att särskilja dessa tre då den första (den skapande personen) är det som Kaufman och Beghetto (2009), Kupferberg (2003) och Welch (1998) beskriver som en individ vilken kan utvecklas på olika expertis-nivåer (från *little-c* till *Big-C*). Den skapande processen ser jag som en interaktion mellan elever och lärare (*mini-c*), men även som *Pro-C* (ett deltagande lärande) om processen är av informell karaktär, som lärlingskap på en arbetsplats eller som ett musikaliskt lärande utanför skolan. Den skapade produkten är målet för processen, och här ser jag även ett återskapande eller en tolkning som en produkt. Ur ett lärarperspektiv kan bedömning av kreativa processer vara problematiska, menar Kratus (1990). Eftersom det är svårt att utforma kriterier för att evaluera det kreativa i processer, kan det resultera i att allas prestation

anses lika bra. Bedömningen av det kreativa i processen baseras därför bäst på hur eleverna har utfört själva uppgiften, anser han (ibid). I ett yrkesmässigt sammanhang kan jag se att produkten är i centrum. En novis inom det professionella fältet får lära sig att bidra till produktutveckling genom ett deltagande som avanceras efter hand. Novisen har förhoppningsvis förberetts för sin uppgift genom utbildning som utvecklat *kreativ förmåga* (*mini-c*). Jag ser att skolans undervisning lär ut den kreativa form som behövs såväl för en vardaglig *kreativ kompetens* (*little-c*) som för en avancerad yrkesskicklighet (*Big-C*).

En annan diskussion är hur olika lärandefaser kompletterar varandra så att en lärarutvecklad skicklighet i utförande (performans) balanseras av att elever får utforska och vara de som kommer med förslag. Musikundervisning behöver balansera performans och kreativitet genom en pedagogik som är transformativ och postmodernistiskt föränderlig, hävdar Burnard och White (2008). En sådan pedagogik möter såväl skolans behov av ökad standardisering som samhällets behov av *kreativ förmåga*, menar de. Att undervisa performativt (för scenen) har en lång tradition i musikundervisningen, men kreativa egenskaper efterfrågas alltmer, anser Burnard och White (2008). De ser kreativa egenskaper som förmåga till anpassning, flexibilitet och initiativ och som nya sätt att använda tidigare kunskap. Likt Craft (2003) menar Burnard och White (2008) att när ekonomiska intressen efterfrågar kreativitetsutveckling i skolan blir det dessvärre ofta som ”input” och ”output”, det vill säga en instrumentell syn på kreativitet. Som jag tolkar det, är detta en politisk ambition att beställa kreativitet genom undervisningen utan att problematisera förhållandet mellan kreativitet och ökad kontroll och standardisering. Denna syn delar de med Robinson (2011) och Hargreaves (2004) ovan. Burnard och White (2008) ser att vad som är viktigt för att utveckla en kreativ undervisning ur ett lärarperspektiv, är att läraren vågar ta risker utanför det invanda och kända samt vikten av kollegialt samarbete. Diskussionen i samhället om vad som utgör en bra lärare sätter stor press på performansen inom själva läraryrket. Att lärare beskrivs som bra eller dåliga kan vara ödesdigert för den enskilde läraren som försöker att undervisa för kreativitet, anser Burnard och White. Icke desto mindre är konsten att balansera mellan performans och kreativitet i undervisningen en professionell förmåga som läraren måste utveckla (ibid).

Burnard och White (2008) diskuterar ovan en balans mellan performans och kreativitet. Även Blair (2009) ser problem med att det performativa innehållet i musikundervisningen dominerar. Ett musikaliskt görande eller performans utvecklar inte nödvändigtvis ett musikaliskt tänkande, menar hon. Musikämnet erbjuder stora möjligheter till elevcentrerat arbete som utvecklar oberoende tänkande och problemlösningsförmåga (jfr Dewey, 1910). Blair (2009) anser det vara viktigt att särskilja de musikpedagogiska aktiviteter som erbjuder elever att delta och de aktiviteter som löser musikaliska problem. Det är också skillnad på aktiviteter där läraren löser problemen, och aktiviteter där elever samarbetar och utvecklar ett pedagogiskt ägandeskap över process och produkt, betonar Blair vidare. Problemlösande processer benämner hon som *informed doing*, d.v.s. medvetet handlande. Det är ett elevcentrerat klassrumsarbete där eleverna tar musikaliska beslut och undersöker hur olika delar relaterar till varandra i en musikalisk helhet. Ett aktivt tänkande vägleder *informed doing*. ”Görandet” informerar i sin tur elevens tänkande, menar Blair. Istället för att läraren informerar om vilka problem exempelvis ett musikstycke innehåller, kan eleverna finna och formulera problemen själva. Blair ser hur eleverna konstruerar och expanderar sin kunskap genom de olika beslut de fattar, och hur de uppfattar ett musikstycke eller en låt som de imiterar. De blir genom denna process självgående i sitt musicerande. *Uninformed doing* innebär däremot att musikeleverna gör som de blir tillsagda genom lärarens uppmaning. Detta senare kan självfallet upplevas som roligt och låta bra, men utvecklar inte eleverna i lika stor omfattning som *informed doing,* hävdar Blair. *Informed doing* är ett transformativt lärande, enligt Blair (ibid) och, som jag tolkar det, ett lärande som utmanar och som ökar elevernas självförtroende och deltagande.

Det som Blair ovan beskriver som *informed doing* tolkar jag som undervisning för *kreativ förmåga*. Det finns fler exempel på hur undervisningen kan arrangeras för ett problembaserat autentiskt lärande. I Storbritannien har Green (2008) tillsammans med musiklärare på fältet initierat forskningsprojektet Musical Futures. Projektet vill göra musikundervisning i skolan mer autonom och motiverande för eleverna och baseras på undervisningsmetoder där den egna musikaliska erfarenheten bildar grund för lärandet. Green har i tidigare studier identifierat hur rockmusiker lär sig spela (Green, 2001). I den informella metod

som hon därefter utvecklar, ser hon det viktiga i att eleverna väljer egen musik som de vill lära sig. Eleverna imiterar genom gehöret och arbetar tillsammans med vänner som de själva valt. Inlärningen sker problemlösande, vilket innebär att den sker i omväxlande steg. Vissa moment tar lång tid och följs därefter av ett språng i kunskapsutvecklingen (det som kallas inkubationstid, min anm.). Undervisningen är på detta sätt inte progressivt tillrättalagd av en lärare. Green (2008) lyfter fram att informella lärmetoder (det som även kan kallas ett deltagande *Pro-C*) utmanar vår lärarroll som förändras till medlärande, medskapande och handledande, vilket passar vår värld som svämmar över av information och nya musikstilar. Numera måste inte läraren vara den som vet allting, eller lär ut det den kan, anser hon. Jag ser därför att Green försöker hitta vägar som låter elevernas relation till musiken vara det som driver undervisningen. Green är kritisk mot tidigare musikpedagogik som bortser från behovet av ett meningsfullt sammanhang. Istället för att som i den traditionella musikpedagogiken bryta ner musiken i pedagogiska beståndsdelar, utgår undervisningen hos henne från en musikalisk helhet, där olika musikaliska fragment faller på plats efter hand. Green menar att eleverna inom Musical Futures lär sig att uppfatta musikens komplexitet genom självstrukturerande arbete. De lär sig musikens byggstenar och kan därefter bygga egen musik. Lärarens roll (det som kan kallas kreativ undervisning) blir att stå tillbaka och observera och förstärka de mål som eleverna sätter för sig själva. Lärarna identifierar elevernas behov fortlöpande, vägleder vid behov och fungerar som musikaliska förebilder, (liknande *scaffolding* hos Bruner, 2006, min anm.). Green (2008) menar att eleverna reagerar positivt på den tillbakaträdande lärarrollen och lärarna blir imponerade över elevernas förmåga att hålla fokus samt över deras stora engagemang.

Allsup (2008) ställer sig kritisk till den informella musikundervisningsmodell som presenteras av Green (2008). Allsup (2008) menar att lärarrollen är problematisk: Om barnen i Greens modell nästan klarar sig utan lärare, varför ska musiklärare utbildas? Han anser att det finns en överhängande fara att på detta sätt blanda samman *formellt* lärande med formalism, skola med skolning och *informellt* lärande med informalism och hänvisar till Dewey som ser informellt lärande som naturligt men inte tillräckligt. Skolan, enligt Dewey, är

en plats där gemensamma problem utforskas tillsammans, vilket ger eleverna möjligheter att se och upptäcka sammanhang de inte på egen hand förstår i sin hemmiljö, hävdar Allsup. Det viktiga är inte om undervisningen är formell eller informell utan hur den förhandlas och får personligt värde (ibid). Förhandlingen är då, som jag ser det, en interaktion mellan skolans miljö och elevens tidigare erfarenhet. Inom musikundervisning skulle det kunna vara att eleverna med hjälp av varandra lär sig benämna eller överskrida något de redan känner till, vilket ger eleverna möjlighet att ta ställning estetiskt och musikaliskt.

Folkestad (2008) problematiserar att begreppet *informellt* lärande inom musikämnet ofta associeras till ett gehörsbaserat lärande, i en kommentar till Greens forskning. Inom olika kulturer och tider har även formella lärsituationer varit gehörsbaserade, menar Folkestad. I en recension av Green (2008) anser han (Folkestad 2008) att uppdelningen mellan formella och informella lärprocesser inte längre bär relevans för att beskriva elevdrivna respektive lärarledda arbetssätt. Ett informellt lärande likt det i Greens undersökning (2008) ingår trots allt i en formell miljö och är numera vanligt förekommande (Folkestad, 2008). Begreppen *formellt* och *informellt* används också för att lokalisera lärandet, inom respektive utanför skolan, menar Folkestad (2006). Det kan också (som hos Green) återge formell och informell lärstil, till exempel via notskrift eller via gehöret. Vi behöver därför förtydliga hur vi använder begreppen: mot en situation eller som ett sätt att lära. I en formell musikpedagogisk situation riktas uppmärksamheten på hur något ska utföras (att lära sig spela). I informella musikaliska praktiker riktas uppmärksamheten på själva spelandet, att spela (efter Saar, 1999). Folkestad (2006) menar att formell och informell lärsituation sker som ett kontinuum mellan två poler, vilket jag tolkar som att vardagskunskapen problematiseras och fördjupas inom en formell undervisning för att sedan utvecklas självständigt igen, o.s.v.

Rubriken *Kreativa processer inom musikämnet* har behandlat hur olika val i undervisningen balanserar traditionell performans (etablerad kunskap och förmågan att framträda med trovärdighet) med behovet och efterfrågan på att utveckla kreativitet genom skolans undervisning. Det handlar inte bara om att utveckla själva ämnet i en kreativ riktning genom *informed doing*, utan uppdraget står också i relation

till omvärldskulturen. Brinkman (2010) ovan anser att musikämnet har en framtid i skolans undervisning genom att dess kreativa potential utvecklas.

Multimodala erbjudanden och appropriering som diskuteras i nästa avsnitt beskriver ett ämnes potential och hur ett lärande sker på djupet. Det innebär att i ett musikpedagogiskt sammanhang se vad som utmärker att undervisa kreativt och för kreativitet inom musikämnet.

2.4 Multimodala erbjudanden

Att arbeta kreativt i skolan innebär att kunna arbeta över ämnesgränserna, anser Craft (2003) ovan. Redan Dewey (1910) påpekar att skolans olika ämnen samverkar i ett problemlösande lärande eftersom ämnesindelningen rustar eleverna på ett varierat sätt. Det finns dock pedagogiska ”diken” inom alla ämnen som läraren bör bli varse. Abstrakta och logiska ämnen kan tappa sitt praktiska och moraliska sammanhang. I de ämnen som utvecklar teknisk färdighet eller drill (som musikämnet) kan å andra sidan övningen bli ett mål i sig: en alltför mekanisk och tillrättalagd undervisning (ibid). Jag ser att Dewey här varnar för när musikämnets tekniska innehåll för mycket särskiljer sig från omdömesbaserad undervisning. Det är viktigt att söka det som ett ämne tillför i ett sammantaget lärande. Vad kan musiken bidra med i en undervisning som är kreativ och ämnesöverskridande?

Selander och Kress (2010) menar att ett kreativt lärande är varierat och *multimodalt*. Genom att presentera en växande förståelse i multimodala representationer (olika ämnen eller funktioner) kan elevernas lärande transformeras och fördjupas. Eleverna ska engageras genom att själva lära sig att reflektera över processen, som meta-design. Det multimodala lärandet innebär på detta sätt en ökad förmåga att skapa och att omskapa mening genom att finna nya användningsområden, förändra och lägga till. De tecken med vilka vi kommunicerar, så kallade semiotiska resurser, får sin mening i ett socialt sammanhang (ibid). Detta perspektiv sammanfaller med Kaufman och Beghettos (2009) situerade sociokulturella kreativitet, ovan (*mini-c*). Det är viktigt att kunna byta semiotisk resurs (belysa kunskapens innehåll inom olika ämnen) eftersom det utvecklar skilda färdigheter, anser Selander och Kress (2010). En elevs förförståelse är ett specifikt sätt att förstå ett

kunskapsområde, men för att öka kunskapen kan eleven byta uttryckssätt. Genom att avancera lärandet genom olika teckenvärldar (modes) fördjupas förståelsen (ibid). Den uppfattade mening som ett modus erbjuder, är ett ämnes meningspotential. Många modus uppgår i varandra och de större medierande formerna kräver nya slag av multimodal kompetens, anser Kress (2006). Det tolkar jag som att musik är en del av bildmediet och av en synlighetskultur (jfr Lundberg et al., 2000). Selander och Kress (2010) skiljer på meningsskapande som re-design, vilket är en *transformation* inom samma modus (ämne). *Transduction* är en gestaltning inom ett annat modus eller ämne (Selander & Kress, 2010). En transformation inom musikämnet (re-design inom samma modus) ser jag som en kreativ aktivitet där elever genom *informed doing* (Blair, 2009) är problemlösande, i likhet med det som Green (2008) benämner som *informellt* lärande. Om musikens innehåll leder över till ett annat ämne, exempelvis till ett historiskt sammanhang, sker en fördjupning av kunskapen inom ett annat område; *transduction* (gestaltning inom ett annat modus). Omvänt kan en musiklektion, som följer efter en historielektion, genom *transduction* ge en känslomässig dimension eller ingång till en tidsepok. Detta förfarande stöds av Vygotskij (1995) som menar att det emotionella och det intellektuella samverkar i den kreativa processen. Konstens inre logik har en stor inverkan på människors medvetande och kreativitet, menar Vygotskij. Konstens affektioner kan styra vårt intellektuella urval (ibid).

Hur kan vi vidare se på musik som meningsbärare eller som meningspotential? Vad utmärker det musikaliska tecknet? Musikens ljudande symboler, kan hellre än som tecken, ses som fysiskt isolerade stimuli, en gestalt eller en appresentation, vilken vi tilldelar mening, menar Sonesson (1992). Meningsdimensionen eller konnotationen i det musikaliska tecknet (eller symbolen) är individuell och valbar vilket gör det svårt att ge musiken en standardiserad mening (jfr DeNora, 2000; Campbell, 1998). Vissa sociala konventioner i musikens innehållsdimension kan dock, enligt musikpsykologin urskiljas, som att människor inom ett flertal kulturer associerar viss musik som ”ledsen” och så vidare (Sloboda, 2005). Att diskutera vad som utmärker den musikaliska konnotationen kan vara en musikpedagogisk hjälp att förstå elevers musikaliska erfarenhet, men det går inte att standardisera ett musikaliskt tecken eller musikens meningspotential mer än tillfälligt.

Musikens meningspotential kan vara hur människor uppfattar toner, klanger, rytmer och harmonik. På en omedveten nivå upplevs musik som känslor och på en språklig nivå som sinnesstämning (Kempe, 2010). Musikens form över tid har en temporär sekvens liksom livet i övrigt och erbjuder därför en narrativ funktion (Tarasti, 1995; jfr Small, 1998). Jag ser att i en kreativ undervisning som utgår från elevers förförståelse, är musikens meningspotential valbar och beroende av sammanhang. Att växla mellan gehörsbaserad och notbaserad undervisning kan ge en varierad *kreativ kompetens* att förstå den musikaliska meningspotentialen, som *transformation* (olika uttryck inom ett ämne). De musikaliska symboler som assimilerats genom vardagsmusiken kan på detta sätt avanceras genom formella lärprocesser, vilket innebär att ett naturligt lärande övergår till expertkunskap (North, 2008). Här kan jag åter knyta an till kreativitetsforskningen hos Kupferberg (2003) och Kaufman och Beghetto (2009) ovan. Skolan kan förbereda för *kreativ kompetens* genom det som North (2008) kallar avancemang genom *formellt* lärande. Att undervisa för kreativitet i skolans musikundervisning kan också ses som att växla mellan formell och informell undervisningspraxis, eller att omväxlande stödja performans och kreativitet. Musik kan alltså ingå i en ämnesöverskridande och multimodal pedagogik som vill utveckla en mera allmän *kreativ förmåga*, samtidigt som att musik som enskilt kunskapsområde speglas och utmanas i olika interna kunskapssammanhang. Jag ser att det finns fördelar med att varje individs intressen tas tillvara så att det egna engagemanget riktar uppmärksamheten mot olika färdigheter. Detta gäller såväl inom ett ämnesområde som över ämnesgränser för ett beständigt lärande.

Rubriken *mediering, internalisering och appropriering* nedan återger internaliseringsprocessen som kulturell och pedagogisk aktivitet. Internalisering inbegriper såväl intellektuella symboler som kulturella redskap. Vi skaffar oss kunskap om omvärlden när vi utforskar ett objekt genom våra sinnen eller medierat genom kulturella redskap. Medieringen sker genom kulturell redskapsutveckling eller redskapsövertagning (Cole & Engeström, 1993). Redskapen finns ofta givna i vår sociokulturella miljö och de erbjuder olika meningspotentialer (jfr Gibson, 1986; Selander & Kress, 2010).

2.5 Mediering, internalisering och appropriering

Musik som kunskap medieras genom musikinstrument men även genom ord, sånger och handlingar. Vi kan förändra redskapen så att de passar oss bättre eller skapa oss nya redskap efter uppkomna behov. Mediering kan därför sägas ha olika funktioner eller dimensioner. Det rör sig om mediering genom vår förmåga till skapande (en kreativ funktion) eller genom överföring av tidigare kunskap, som kulturellt övertagande (Cole & Engeström, 1993). Medieringen är en intelligent handling med processer såväl utåt mot kulturen som inåt individen. Lurija (1981) menar, att mediering genom språket som redskap gav människan tillgång till olika ”världar” i form av generationers erfarenheter, vilket innebär att vi som människor har förmåga att medvetet uppleva flera dimensioner (dåtid - nutid - framtid). En kulturell mediering innebär att ett personligt lärande och den kulturella kunskapen är beroende av varandra. Kulturell kunskap lärs i dialog mellan människor och fortgår i individens dialogiska tänkande:

> …many forms of problem solving on the individual level are viewed as being inherently dialogic due to the fact that they derive from participation in dialogic encounters on the internal plane (Wertsch, 1998, s. 110).

Kunskap som lärs i dialog, ligger även som i citatet ovan till grund för problemlösning hos en individs tänkande. För att kunskapen ska bli personlig och beständig behöver den anpassas och transformeras individuellt. Transformationen och fördjupningen kan ske genom en problemutvecklande och problemlösande pedagogik. Vygotskij (1978) använder begreppet *internalisering* som är en generell benämning med betoning på att social samverkan utvecklas till individuella medvetenhetsfunktioner på ett inre plan.

I den musikpedagogiska medieringen samverkar redskapen med hur generationers musikaliska kunnande fört utvecklingen framåt i en viss social kontext. Genom att erövra musikalisk kunskap (att spela och sjunga, min anm.) tar därför en musikelev del av tidigare generationers intelligenta lösningar som finns inneboende i redskapens utformning och praxis i form av *conceptual tools* (Engeström, 1987). Dessa redskap reproduceras och transformeras i samspel mellan människor. Ur en

pedagogisk synvinkel är det inte alltid de vuxnas visdom eller förflutna som ska leda barnet (visa hur det ska spela, min anm.). Hellre bör en social organisering av en verksamhet skapa förutsättningar för lärande (eleven lär sig i ett sammanhang, min anm.) (Engeström, 1999). Att endast ”ta över” tidigare kunskap betyder att kunskapen riskerar att inte ta fäste i individens eget intresse, eller att en process inte startar som leder kunskapen på djupet.

Genom ett anpassat stöd och en omväxlande (kreativ) pedagogisk mediering kan individen (som en musikelev, min anm.) uppnå sin personliga potential. Lärandet blir då sammantaget en personligt anpassad mediering, en *appropriering*. Bachtin (1981) beskriver appropriering som att vi genom att dela erfarenheter av begrepp gör oss egna konceptioner och skapar en egen förståelse av hur ett objekt (exempelvis ett musikinstrument, min anm.) används. Men medieringen är som nämnts inte alltid en dialogisk process, utan riskerar ibland att bli ett monologiskt övertagande av tidigare generationers kunskap, som reproduktion. Inte heller följs teknisk kompetens och *kreativ kompetens* alltid åt. En person kan utveckla sin tekniskt musikaliska förmåga men inte den kreativt musikaliska förmågan. En annan person kan utveckla en *kreativ förmåga* och genererar egna idéer och lösningar, men har inte tillräcklig teknisk förmåga för att uttrycka idéerna musikaliskt (Tarufi, 2006). Wertsch (1998) skiljer därför (utifrån Bachtin ovan) mellan *mastery* och *appropriation*. Mastery eller bemästrande innebär att redskapet eller kunskapen endast ytligt reproduceras, men inte transformeras till ett självständigt lärande. Appropriering är däremot en mediering som stärker individens eget tänkande och självgående handling. I bästa fall sammanfaller social mediering (tidigare generationers förmedlade kunskap) med en personligt utvecklad kunskap på djupet, menar Wertsch (ibid). Mediering av musikalisk kunskap genom en kreativ process behöver därför, enligt mig, innehålla moment av såväl kulturellt övertagande som av problemlösande kreativ aktivitet. Kunskapen om redskapen, och förmågan att använda dem i eget syfte, ska följas åt.

Redskapsutveckling är således ett komplicerat område som jag förstår hör samman med traditioner och intresse och behov av att standardisera eller förändra kunskapen inom ett fält. Olika praktiker har olika praxis

för hur ett lärande av redskapen går till (Welch, 1998). För att uppnå teknisk skicklighet inom ett område behövs stöd och motivering från en individs sociala omgivning (Cole & Engeström, 1993). Att lära sig spela ett musikinstrument är en process som sker under lång tid eftersom ingen föds med en särskild talang, snarare betyder externa faktorer mer. Antalet övningstimmar samt ett stödjande engagemang från lärare och föräldrar är avgörande faktorer för ett framgångsrikt musicerande hos en musikelev (Lehmann, 2007). Även samhället kan bilda en yttre stödstruktur för den typ av undervisning den vill framhäva. Inom många kulturer finns en lång tradition av (teknisk och performativ) specialistutbildning där oftast utvalda musikelever får musikundervisning; en instrumentell syn på undervisningens utfall (Hargreaves & North, 1997). En musikundervisning med generalistisk ambition fokuserar däremot aktiviteten eller processen utan ett formaliserat krav på teknisk kompetens. Hargreaves och North (ibid) skapar även motsatserna kontroll och autonomi. I en kontrollerad pedagogik strukturerar läraren undervisningen enligt en vald ordning vilket möjliggör en stegvis önskvärd utveckling. Undervisning som eftersträvar autonomi önskar däremot att eleverna får kreativt utrymme både över undervisningens utformning och också dess utfall. Här läggs mindre vikt vid tekniskt tillgodogörande för dess egen skull (ibid). Autonomi i undervisningen samt mediering som appropriering hör således samman i en kreativ musikpedagogik. Det indikerar en pedagogisk nödvändighet av att växla mellan performans och kreativitet i undervisningen för att lärandet ska bli fördjupat och självgående. Reproduktion eller övertagande av de kulturella redskapen behöver dock inte ställas i motsats till kreativitet. Ur en kreativitetsteoretisk bemärkelse är det viktigt att först bli deltagande i ett fälts traditionella kunskap för att därefter kunna göra trovärdiga överskridanden. Säljö (2000) menar att:

> Lärande handlar om att bli delaktig i kunskaper och färdigheter och att förmå bruka dem på ett produktivt sätt inom ramen för nya sociala praktiker och verksamhetssystem (ibid, s. 151).

Engeström (1999) beskriver på liknande sätt lärande som överenskommelser och motsättningar inom en praktik eller inom ett aktivitetssystem. Han delar upp lärandet i två faser eller cykler: internalisering och kreativ

externalisering. Internalisering är en fas där en individ lär sig rutiner m.m. genom socialt deltagande (jfr Lave 1991, och *Pro-C* ovan). Den kreativa, externaliserande fasen beskriver därefter ett lärande, som efter perioder av krav och motsättningar, kan fulländas i förmåga till självreflektion (jfr expertis som *little-c* och *Big-C*). När det uppstår ett nytt problem för lärande fortsätter proceduren av internalisering och förhoppningsvis kreativ externalisering (ibid).

Sammanfattningsvis handlar rubriken *Mediering, internalisering och appropriering* om hur en undervisning kan ske som ett övertagande av tidigare generationers kunskap. Men en musikpedagogisk ambition kan också vara att genom utforskande låta elever utveckla och lösa de problem som ett musicerande innebär. Genom att stödja eleven i dess strävan att utforska redskapen så kan ett lärande ske på djupet, som *appropriering*. Appropriering innebär, enligt mig, att kunskapen förändras inom ett område eller inom en praktik. Inom en pedagogisk praktik påkallar detta vikten av att undervisningens utfall är flexibelt och förhandlingsbart, vilket innebär att det kan bli på många sätt men inte hur som helst. Meningsskapande är en pågående process av aktiv konstruktion och rekonstruktion (von Wright, 2000).

Nästa rubrik beskriver hur *praktiker* uppstår som system vilka reproducerar eller samverkar med varandra. Musikpedagogisk praktik är del av större liknande praktiker, med en understödjande roll. Att kunna medvetandegöra den egna musikpedagogiska praktiken har betydelse för att kunna förändra den i en kreativ riktning. Praktiker uppstår som en följd av att människor utför handlingar (praxis) i ett visst avseende. När en enskild praktik skapat regler om hur praxis ska utföras innebär det att praktiken i fråga har blivit en institution i samhället. När praktikerna blir institutionaliserade betyder det även att de har fått en högre kulturell status (Cole & Engeström, 1993). Musiklärare inom en enskild undervisningspraktik är många gånger omedvetna om att undervisningen är starkt förankrad i så kallade kollektiva praktiker, exempelvis normativa estetiska praktiker, som förmedlas genom elev och lärare eller genom kollegor, menar Regelski (Regelski & Gates, 2009).

2.6 Praktik och estetisk praxis

Praktiker i samhället relaterar till varandra genom att varje kulturell praktik kan ses som en del i en större praktik eller inrymma andra praktiker (kollektiva praktiker). Musikpedagogisk praktik kan på detta sätt reproducera många olika praktiker, exempelvis skolans praktik men även kyrkans praktik eller en konserthuspraktik och så vidare (ibid). Nielsen (2000) använder sig av termen ”deltagarbanor” (efter Lave, 1991) för att beskriva den reproducerande socialiseringsprocess som studenter vid musikkonservatorier genomgår (Nielsen, 2000). En problematisering av hur sociokulturella ritualer på detta och på liknande sätt utvecklat musikalisk praxis har dock ofta förbisetts inom musikens utbildningsinstitutioner (Regelski & Gates, 2009). Istället har ritualiseringen av musikundervisningen pågått i hundratals år i ”vad som funkar”, vilket har varit till nackdel för musikens socialt föränderliga natur, menar Regelski (ibid). För att få tillgång till musikpedagogikens ritualiserade historia behövs en förståelse för hur konst och estetik vuxit fram i föreställningen om konstens autonoma objekt (Regelski, 2006). Det estetiska arvet är en del av musikpedagogiken, och ett estetiskt tänkande där musik som produkt är ”god i sig själv” har bidragit till att även musikundervisning ses som god i sig själv och inte behöver problematiseras, anser Regelski (2006). Persson och Thavenius (2003) beskriver med liknande ord konsekvenserna av valet mellan modest och radikal estetik i skolans undervisning. Den modesta estetiken är skolans förmedling av ett neutraliserat kulturarv, av god konst och av hantverkskunnande. Denna estetik går inte på djupet med mänsklig erfarenhet, den blir till en uddlös (”rolig”) dekoration i skolans verksamhet eftersom den saknar den kreativa aktivitet som förutsätter reflektion och problemlösning, menar de. Den radikala estetiken däremot kombinerar tanke, känsla och intellektuella utmaningar som motvikt mot kulturellt förgivettagande och kommersiella värderingar (jfr Ziehe, 1989) (Persson & Thavenius, 2003). Den modesta estetiken hos Persson & Thavenius (2003) ovan motsvaras hos Stensmo (2007) av normativ estetik där regler skapats för en särskiljande funktion mellan god och mindre god konst. Dewey (1934) vill inte på detta sätt placera utvalda konstprodukter på piedestal. Konstens värde ligger i vad den gör eller betyder för individens erfarenhetsutveckling. Den estetiska upplevelsen beskriver han som omedelbar, vilket medför att den inte kan utsättas för kritik (ibid). Men Dewey bortser då från konstens

kulturella eller kontextuella signifikans, anser Shusterman (1992). Att arbeta med estetiskt material skiljer sig inte, enligt Dewey (1934), från annan aktivitet, eftersom alla aktiviteter kan ha estetiska dimensioner.

Traditionellt har en estetisk undervisning betecknat en slags utstakad väg med betoning på kulturarvet, det som kallas modest estetik ovan, vilket har reproducerat den musikpedagogiska praktik som i sin tur varit del av andra praktiker. Följande avsnitt innehåller texter om valet att välja den estetiska undervisningens väg med produkten i centrum eller att fokusera den kreativa processen. Det finns även möjlighet att se produkten som en del av processen, eftersom hela processen rör sig runt en produkt av något slag. Frågan är, enligt mig, vilket värde som tillskrivs själva produkten och om det rör sig om reproduktion eller om vi som skapande individer har rätt att förändra. För Dewey (1934) ligger inte konstens största värde i produkten utan i den experimentella aktiviteten runt produkten.

2.7 Formalism och praxialism

En diskussion om konsekvensen av att sätta fokus på produkt eller process i musikundervisning återges nedan. Här kan pedagogiken välja att se den musikaliska produkten som utgångspunkt för undervisningen eller den musikaliska processen. Reimer (2003) anser exempelvis att själva meningen ligger i musikens produkt som ger känslan en form, så kallad formalism. Musik organiserar känslor genom sin form:

> Music as form – sounds organized to be musically meaningful within a cultural context – is the basis for the characteristic experience music provides, giving body to (incarnating) feeling through sounds intended to do precisely that (Reimer, 2003, s. 47).

Extrem formalism, menar Reimer, innebär att endast de som är särskilt skickade att sätta samman formen, ska göra det (efter Hanslick. 1957). Reimer (2003) hävdar att musikens form och produkter är viktiga att fokusera i undervisningen för att kunna ta till sig musikens kraft. Att tillskriva musikaliska produkter kvaliteter, hör samman med vad dessa som kulturyttringar tillför kulturen, då Reimer ser att musikaliskt innehåll baseras på kulturella värderingar, historia och så vidare. Det samma gäller även olika musikaliska roller, vilket får betydelse för

musiklivet. Reimer menar att musik generellt anses vara förknippad med känslor och att musiken rannsakar och transformerar den egna kulturen genom sin form, vilket medverkar till såväl kulturell stabilitet som förändring. Musikalisk mening delas inom den egna kulturen (eller subkulturen), förklarar Reimer (2003). Ur en kreativitetsaspekt kan jag se att det kan vara svårt att förändra den musikaliska form som kulturen tillskriver ett värde. Det handlar om vem som får förändra formen, vem som anses tillräckligt skicklig.

Vad som är musikalisk kunskap och hur vi lär oss den, återges ofta i diskussionen mellan Reimer och Elliot. Elliot (1995) som vill framhålla den musikaliska processen, menar att musikundervisning ska utföras som autentisk musikalisk praxis: *curriculum - as - praxicum* (efter Schön, 1983 *reflection-in-action*) och inte fokusera att återge musikens standardiserade produkter. Att lyssna, uppträda, musicera, improvisera och dirigera är sinsemellan beroende delar av en kreativ verksamhet, som ”musicing” [3] (Elliot, 1995). Reimer (2003) menar, att när Elliot så tydligt fokuserar processen, så uppstår ett ”antingen - eller - förhållande” i valet mellan process eller produkt. Reimer föreslår en samsyn där både process och produkt är beroende av varandra (ibid). Westerlund (2002) poängterar att både Reimer och Elliot i sin polemik bortser från bakomliggande maktanspråk mellan olika positioneringar, vilket jag förstår som att vissa politiska ambitioner format en musikpedagogik i en estetisk formalistisk riktning, medan andra politiska ambitioner önskar en friare estetik (jämför modest och radikal estetik ovan). Musikundervisning formas inte endast av den omgivande kulturen eller traditionen, utan även av aktuella val, anser Westerlund. De olika valen att fokusera produkt eller process kan samspela. Innovation och kreativitet utgår från det kända i form av traditioner, vanor och förmågor. Undervisningens medel väljs utifrån situationens och alla deltagares behov av utveckling, menar Westerlund (ibid).

Praxialismen, den musikpedagogiska filosofi som tar avstånd från så kallad estetisk musikundervisning med produkten i centrum, representeras främst av Elliot och Regelski. Deras syn på en processinriktad undervis-

3 Likt Elliot vill Small (1998) ersätta substantivet ”music” som associerar till musik som konstobjekt med verbet ”musicking” som fokuserar en aktivitet istället för en produkt. Musicing hos Elliot är en kunskap i handling, medan musicking hos Small är ett bredare sociologiskt begrepp som inkluderar alla som engagerar sig i aktiviteten.

nings utformning och mål skiljer sig åt i vissa avseenden (Goble, 2003). Hos Elliot är musikalisk kompetens en kunskap i handling. Musiken bringar ordning i människans självuppfattning när hon utmanas inom lämpliga ramar, anser Elliot (ibid). Aktivitetsbaserad musikundervisning utvecklar ”flow” som i sin tur leder till självinsikt på olika plan. Elliots musikaliska kunskapsbegrepp, byggt på handling, betraktas av Regelski som elitistiskt. Undervisningens mål enligt Regelski är hellre att musiken gör skillnad i elevernas liv (oavsett om kunskapen utvecklas genom aktiv handling eller genom musiklyssning). Regelski menar att det är människans avsikt med musiken som är viktig, även i ett undervisningssammanhang (Goble, 2003).

Av texterna ovan ser jag att den västerländska kulturens estetiska objekt har haft en kulturstabiliserande effekt. Alla kulturer har värdefulla artefakter och traditioner. Problemet är vilken plats produkterna får i undervisningen, vad som räknas som kunskap. En holistisk musikundervisning tar hänsyn till såväl återskapandet av en värdefull produkt som en kreativ och utforskande process. Ur ett afrikanskt musikperspektiv betraktas musikalisk kunskap som gemensamma erfarenheter och förmåga till musikaliskt flöde, kreativitet och improvisation (Kwami, 2001). Musik är därför såväl transmission och reproduktion som kreativitet och produktion (ibid) (jfr Engeströms internalisering och kreativ externalisering).

2.8 Sammanfattning av tidigare forskning

Detta kapitel innehåller olika delar som för mig bildar utgångspunkter för ett lärande som kan kallas kreativt i bemärkelsen nyfiket, självdrivande och utforskande.

Första delen i tidigare forskning återger hur den pedagogiska pragmatismen uppstod som ett sätt att förstå och möta sin omvärld, och går vidare med hur röster idag ser på behovet av en kreativ undervisning som rustar för en föränderlig framtid.

Nästa del tar sin början i vad som utmärker en teknisk fokusering i ett lärande. Den visar även på behov av att begreppsliggöra den kreativa fasen. Vidare diskuteras hur musikundervisning är beroende av hur lärandet organiseras, så att tid finns att utveckla den kreativa

processen. Undervisningen kan vid behov struktureras så att processen, produkten eller personen framträder.

Musikundervisning, som vill följa samhällets krav på såväl standardisering som kreativitetsfrämjande, måste utveckla såväl performans som kreativitet. Det kreativa lärandet anses ofta som *informellt,* men informellt eller formellt lärande beskriver också intentionen med undervisningen eller aktiviteten.

Kreativt lärande kan ses som *multimodalt* när det sträcker sig över ämnesgränsernas meningserbjudande. Lärandet fördjupas och varieras i de teckenvärldar som erbjuds.

Den musikaliska kunskap vi assimilerar i vardagen kan avanceras med hjälp av andra kunniga inom ett musikaliskt område. När vi lär oss redskapen (som symboler eller kulturella redskap) med hjälp av vår omgivning är det viktigt att internaliseringen sker i enlighet med individens intresse och behov av eget kreativt utforskande. Teknisk kompetens och *kreativ kompetens* följs inte alltid åt. Genom att fokusera endera teknisk förmåga eller autonomi i undervisningen, reproduceras även den musikaliska praxis som ligger bakom.

Den musikpedagogiska praktiken med dess praxis är ofta del av en större praktik, och vi behöver förstå hur praxis hör samman med dessa praktiker. Musiken i samhället är kreativ och föränderlig, men inom den enskilda praktiken kan den förbli standardiserad och inflexibel. Estetiska ideal kan utgöra en stabiliserande effekt på musikpedagogikens praxis.

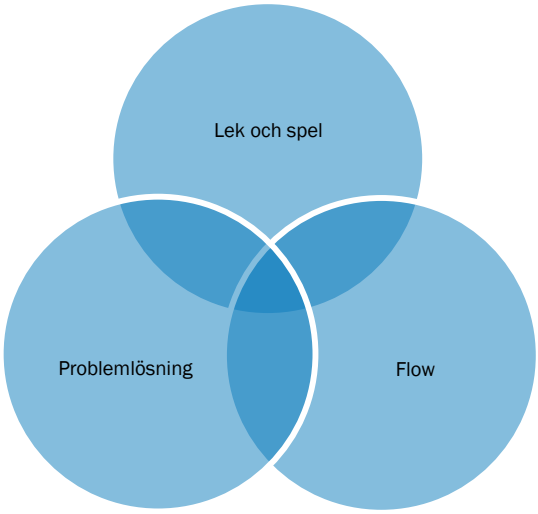
En estetisk musikundervisning kan innebära att fokusera produkt framför process; att framhålla vissa estetiska kvaliteter. Praxialismen, som musikpedagogisk inriktning, vill hellre framhålla den kreativa processens betydelse som kunskap i handling, eller som att musiken gör skillnad i människors liv. Musikalisk kunskap ur ett afrikanskt perspektiv ses traditionellt som gemensamma erfarenheter med det musikaliska engagemanget i centrum.

Kapitlet Tidigare forskning sammanfaller med det efterföljande teorikapitlet genom att det behandlar problemlösning som en del av en process med elevernas engagemang i centrum. Att välja att fokusera produkt eller process i musikundervisning, kan stabilisera kulturen eller förnya den, vilket är ett perspektiv som sammanfaller med den valda lekteorin i avhandlingens teorikapitel. Kapitlet Tidigare forskning återger också vikten av att använda sig av olika ämnens potential, där musikämnet är ett modus som ligger nära den egna livserfarenheten. I teorikapitlet beskrivs musikens förmåga att engagera och fördjupa lärandet, samt känslornas betydelse i en autotelisk aktivitet, vilket jag ser som en viktig indikator för ett kreativt lärande.

3 TEORETISKA PERSPEKTIV

De teoretiska perspektiven som återges i föreliggande kapitel ligger till grund för hur jag utvecklat avhandlingens frågeställningar och används därefter för att analysera det empiriska materialet i avhandlingens analyskapitel. Fokus ligger på teori om problemlösning, men kapitlet innehåller även ett känslomässigt och lekfullt fokus som jag menar tillhör musikpedagogiken. För att få samman dessa teoretiska perspektiv, har jag valt att se dem som en transformativ pedagogik, vilken engagerar såväl den kognitiva, som den sociala och känslomässiga utvecklingen. Musikpedagogik kan, som framgår av avhandlingens kapitel om tidigare forskning, hamna i en reproducerande redskapsutveckling genom kunskapsförmedling (*mastery*). Den kan också ta form som rolig aktivitet (*uninformed doing*) som inte leder till ett självständigt lärande. Ett lärande som sker på djupet (*appropriation*) kräver dock ett problemlösande arbete (*informed doing*) vilket under de rätta betingelserna leder till ett känslomässigt uppgående i aktiviteten som skapar autonomi och *kreativ förmåga*.

Avhandlingens kreativitetsteoretiska huvudperspektiv: problemlösning, flow samt lek och spel går in i varandra genom att lek och spel innehåller förhandlande moment som kan uppfattas som problemlösning. Flow, likt lekens rollspel, skapar ett kreativt rum för dem som deltar. Hur känslor samverkar med problemlösning framgår i flow-teorin, där balansen mellan en persons nuvarande förmåga och en realistisk utmaning står i centrum.



Figur 1. Avhandlingens teoretiska perspektiv.

Transformativt lärande (Illeris, 2007) är en social utvidgning av ackommodationen hos Piaget. I det ackomodativa lärandet överskrider människor sina tidigare förståelsemönster och ser nya sammanhang. Ett transformativt lärande är sociokulturellt (det som Kaufman & Beghetto, 2009, kallar *mini-c* och *Pro-C*) i enlighet med människors vilja att utvecklas och förstå sin omvärld som social mening. Jag menar, att den transformativa fasen hos Illeris (2007), är en kreativ fas som inte bara spränger de egna förståelsegränserna, utan även bidrar med något till det sociala sammanhanget. Känslor och fantasi samverkar med kognitiv och kritisk utveckling, vilket passar bra med vad detta teorikapitel vill sammanföra. Det transformativa lärandet äger rum i samspel hos människor i fråga om val och preferenser. Kunskap eller insikter utifrån en viss avsikt faller då på plats i en upplevelse av sammanhang.

> Transformativt lärande hänför sig till den process där vi transformerar de referensramar vi tar för givna (våra meningsperspektiv, förståelsevanor, tankeformer) i syfte att göra dem mer omfattande, insiktsfulla, öppna, respekterade och känslomässigt flexibla, så att de kan generera övertygelser och åsikter som visar sig vara mer sanna eller berättigade som vägledning för handlingar (Mezirow, 2005, s. 91 i Illeris, 2007, s. 66).

De huvudområden jag sammanför är alltså problemlösning, flow samt lek och spel. Problemlösning kan ses som en kognitiv del av individens transformativa meningsskapande. I det transformativa lärandet är också det känslomässiga perspektivet (flow) viktigt, då det inbegriper hela individen. Detta blir tydligt i musikämnet eftersom musikalisk aktivitet är socialt och individuellt känslobärande och kan situera och stimulera det transformativa lärandet.

Lek och spel är den sista teoretiska aspekten där det transformativa är en del av den sociala och lekfulla musikaliska aktiviteten. I leken förhandlar människor de villkor som ska gälla inom det rum som sluts runt de deltagande. I leken blir det även tydligt hur individen provar olika kulturella roller eller omprövar kulturella regler. Leken verkar kulturellt förnyande och transformativ för såväl individen som för den kulturella omgivningen. Leken som aktivitet sammanför problemlösning med ett känslomässigt lärande.

3.1 Problemlösning

Problemlösning är en aktivitet som förknippas med såväl en *kreativ förmåga* som *kompetens*. Dewey (1910) menar, att vi är naturligt problemlösande när vi ställs inför olika problem i vår vardag. På liknande sätt är kreativitet, enligt Weisberg (1993), en förmåga till problemlösning som finns hos de flesta människor. Kreativt tänkande utgår från ett vardagligt behov:

> Ordinary thought begins in continuity with the past, which means that creative thinking begins with what we know. But it also goes beyond the past, based on new information arising out of the situation (ibid, s. 241).

Ett kreativt tänkande utgår från det vi känner till, men överskrider det vi vet. Det börjar med att någonting väcker associationer hos oss, en information som gör oss nyfikna och att vi anpassar denna information till vår tidigare kunskap. Förutom att kreativitet utgår från det vi känner till, menar Popper (1999), att kreativ förmåga är en anpassning till vår omgivning. På ett liknande sätt, som naturen inom evolutionsteorin gör urval, anpassar vi vår kunskap genom att utforska olika alternativ. Vad som stimulerar människan i hennes kun-

skapsevolution, är helt enkelt ett vetenskapligt tänkande som ständigt prövar det gamla i ett nytt ljus, anser Popper (ibid). Att lära sig genom trial-and-error (problemlösande) är bättre än att lära genom imitering eller kunskapsöverföring. Att lära sig de ”rätta svaren på de tidigare frågorna”, avancerar ju inte kunskapen i ett anpassningsperspektiv, menar han (jfr Dewey, 1910). Etablerad kunskap kan därför aldrig betraktas som sann, bara som den mest lämpade för tillfället, menar Popper (1999) (jfr hur *epistime*, den etablerade kunskapen, förändras genom *phronesis*, klokhet och omdöme). På detta sätt kan jag se, att den etablerade kunskapen förändras genom en undervisning som fokuserar problemlösning. I skolan kan det innebära att elever och lärare påverkar sin egen omvärldsuppfattning i någon bemärkelse. Själva idégenereringen är en viktig del av en pedagogisk kreativ process. Om läraren är den som genererar idéer, blir det som Craft (2003) benämner en kreativ undervisning, men om läraren tillåter elever att komma med förslag, handlar det om en undervisning som utvecklar *kreativ förmåga*. I detta sammanhang ser jag hur Abbott (2004) menar att den kreativa processens framskridande har att göra med kvaliteten på idéerna. Goda idéer leder sig själva framåt men kan ta tid att utforska, menar han. Om den problemlösande processen går lite för enkelt, kan det bero på att idéerna redan är beprövade, anser Abbott. I en skolmiljö kan ett lärande innebära förmåga att kunna urskilja goda och dåliga idéer (ibid). Här ser jag att förmågan, att efterhand kunna skilja mellan goda och dåliga idéer, som en *kreativ förmåga* och senare kompetens, även visar på faran att förlita sig på beprövad kunskap som en dogm.

I kapitlet om tidigare forskning återgav jag kunskapsformerna hos Aristoteles. En etablerad kunskap inom ett område eller praktik kan förändras utifrån vad praxis behöver utveckla, genom *phronesis*. Likt Abbott (2004) visar, behöver skolan träna att kunna skilja ut dåliga idéer från de goda, vilka leder sig själva framåt och som förändrar och anpassar kunskapsinnehållet, *episteme*. Detta är ett sätt att appropriera kunskapen (jfr Wertsch, 1991, 1998) eftersom genereringen av goda idéer utvecklar en starkare koppling till det som ska läras och blir användbart för individen ifråga.

Abbott (2004) menar att goda idéer alltid har flera lösningsalternativ (divergent tänkande). Om en idé löses snabbt och enkelt är det ett dåligt

tecken, eftersom vi endast beskriver något känt på ett nytt sätt, menar han. En god idé är däremot självgenererande, vilket innebär att den leder till nya frågor, idéer och lösningar (ibid). Att goda idéer skapar nya idéer, tycker jag ger en indikation på hur lärandet blir kreativt. Om sedan andra människor kan återge din idé så att du själv känner igen den, är det ett gott tecken eftersom en bra idé är enkel att förklara och vice versa, menar Abbott (2004). Han anser också att idéer som människor utvecklar, måste prövas mot andra människors åsikter: vad som redan skrivits eller producerats inom kunskapsområdet eller inom ett liknande område. Här ser jag en likhet med vad Kaufman och Beghetto (2009) kallar för expertisutveckling inom ett fält. För att bli expert måste andra mera kunniga bedöma din prestations eller produkts trovärdighet, vilket utvecklar en *kreativ kompetens*.

En problemlösande kreativ aktivitet leds framåt av de idéer som uppstår och testas inom den pågående processen, menar Abbott (2004). Det förstår jag som att produkten består av de idéer som formar den i en process som gör fortlöpande kvalitetsval. Weisberg (1993) gör på liknande sätt ingen skillnad mellan kreativ process och kreativ produkt. Han ser den kreativa produkten som en del av en problemlösande process. Angående produktens funktion i en pedagogisk mening, anser Abbott (2004) att människor genom att möta produkterna inom ett kunskapsfält utvecklar ett gott omdöme, vilket jag tolkar som en förtrogenhet med ett kunskapsfält genom dess produktion. På samma sätt menar Reimer (2003) att musikens produkter tillför kulturen kvaliteter som bör uppmärksammas i undervisningen. Jag kan därför se, att skolan kan förbereda för *kreativ kompetens* inom ett område genom att utveckla förmåga att både förstå en kvalitativ produkt genom kunskapsförmedling (mästare-lärling) och genom att eleverna arbetar fram en större förståelse för produkten, genom imiterande och *informellt* lärande, som hos Green (2008) ovan. Det finns, enligt mitt sätt att se, särskilda aspekter när det gäller en skolmiljö. Denna miljö rustar mer för en *kreativ förmåga* än för en expertiskompetens. Hos Kratus (1990) ovan framgår att det finns pedagogiska svårigheter att bedöma en kreativ produkt, vilket innebär att vi hellre bör bedöma om processen varit kreativ. Detta är ett exempel på att skolans undervisning för *kreativ förmåga* eftersträvar att utveckla den kreativa processen och inte fokuserar att återge eller skapa produkter som ”rätt och

fel" (Dewey, 1910). På liknande sätt, menar Weisberg (1993) att en produkt kan vara kreativ även om den inte tillskrivs något särskilt värde av sin omgivning. Det viktiga är att produkten har bearbetats på ett kvalitetsinriktat sätt, anser han, vilket jag ser som ett fokus på (den pedagogiska) processen. I musikpedagogik innebär det att eleverna blir aktiva genom ett medvetet handlande, *informed doing* (Blair, 2009).

Omgivningens feedback kan hjälpa till att öka kvaliteten på den kreativa produkten eller den kreativa idén, anser Weisberg (1993) (genom *mini-c* och *Pro-C*, min anm.). I skolan utgör läraren i samarbete med eleverna den yttre bedömningen och i ett kommande yrkesfält blir det yrkesexpertisen som bedömer. Den yttre bedömningen är även viktig för avgörande och erkännande av produktens eventuella nyhetsvärde. Produkten måste bedömas i ett sammanhang där det finns kunskap och förståelse av liknande produkter, hävdar Weisberg (ibid). Det gäller såväl konstens olika produkter som vetenskapliga rön. Inom konsten är den kreativa produkten nyskapande i någon bemärkelse. Inom vetenskapen innebär det kreativa upptäckande av fenomen eller relationer som redan existerar (ibid, jfr Kupferberg, 2006). I skolan, ser jag därför att olika ämnesindelningar skapar förtrogenhet med de ramar som gäller inom olika kunskapsfält, och på detta sätt förbereder eleverna för ett kommande yrke eller för vidare utbildning inom ett valt område. I en pedagogisk miljö finns det alltså chans att utveckla förståelse för olika ämnens kvalitéer, men jag ser det som vanskligt att föregripa en sådan kompetens som främst utvecklas inom ett yrkesområde där kunskapsutvecklingen sker snabbare än inom skolan. Vad skolan däremot kan utveckla, är en urskiljningsförmåga som kommer från elevernas engagemang med olika produkters återgivning. Eller en urskiljningsförmåga genom elevernas skapande av nya produkter som prototyper för kreativa bidrag inom olika fält. Skolan kan på detta sätt förbereda för konvention, som är en slags kvalitetsnorm inom ett kunskapsområde. Konventioner kan tillmötesgå eller avfärda en idé, anser Abbott (2004). Det beror på komplexiteten i mötet av konventionen, hur originell idén framstår samt hur genomförbar den är. Det är därför viktigt att utveckla känsla för konvention och smak, menar han. Men inte endast konventioner styr den kreativa produkten. Abbott (ibid) menar att det är viktigt med villighet till kompromiss, men även att ha kännedom om sina egna personliga egenskaper och

erfarenheter. Att hålla fast vid en idé kan vara såväl klokt som dumdristigt, anser han (ibid). Denna kompetens kan jag se utvecklingsbar i ett förhandlande arbete mellan elever.

Kreativitet är inte bara problemlösning utan även förmågan att finna problem, anser Weisberg (1993). Inom vetenskapen betyder det att omformulera och nyansera ett tidigare problem och inom konstnärliga ämnen att formulera sig genom en ny genre eller genom nya förutsättningar. Jag ser att en pedagogisk konsekvens för musikpedagogik är att kreativitet kan utvecklas genom att tolka ett känt musikstycke på ett nytt sätt. Det innebär att elever och lärare kan förändra förutsättningarna och finna nya tekniska svårigheter. Den kreativa processen tar då sin början i det redan kända (de kunskaper som vi har som gör att vi kan urskilja) och processen påverkas av olika faktorer som ger riktning under dess gång (hur vi väljer att tolka eller genomföra våra idéer). Det är dock viktigt för den kreativa processen att den har en riktning, att vi kan ana vart processen leder (Abbott, 2004; Weisberg, 1993). I skolans klassrum innebär det senare att uppgiften är avgränsad så att den passar elevens förmåga. I en musikpedagogik, som vill vara kreativt utvecklande, samtolkar jag forskarna ovan som att ett musikaliskt problem kan utgå från något som eleverna vill lära och som de har en viss kännedom om. Elever kan sedan välja att lägga fram förslag eller idéer som de kan prova. En feleliminerande process skulle kunna vara att namnge och efterlikna olika ackord, eller ackordomläggningar som eleverna tror är de samma som de uppfattar på en inspelning, och sedan välja de mest liknande. Det uppstår efterhand en situation när eleverna vet vilka toner de ska spela i ackorden, eller vad ackorden heter, men då tillkommer problemet vilken fingersättning som är den lämpligaste för att förflytta sig mellan ackorden, o.s.v.

3.1.1 Instrumentalundervisning och problemlösning

Instrumentalspel påverkar problemlösningsförmågan i sig och ses av hjärnforskare som en generell träning av en kognitiv förmåga. De skolbarn som regelbundet musicerar har både ett utökat arbetsminne och långtidsminne, samt bättre problemlösningsförmåga än en kontrollgrupp (Klingberg, 2011). Att musikinstrumentet omedelbart ger feedback, och att den som spelar därefter snabbt korrigerar det som blev fel, medför en positiv verkan på arbetsminnet. Genom att spela ett

musikinstrument memoreras stycken i långtidsminnet, vilket utvecklar detsamma. Kombinationen av hjärna, funktion och miljö är mycket viktig för hjärnans utveckling. Därför kan förväntningar i miljön i hög grad påverka våra prestationer. En miljö som stimulerar till problemlösning stimulerar långtidsminnets förgreningar i hjärnan, menar Klingberg (ibid). En annan studie visar att musikstudenter som spelat instrument sedan unga år, i jämförelse med en kontrollgrupp, har ett utökat såväl divergent som konvergent (förmåga att fokusera ett problem) tänkande. Musikstudenterna lämpar sig bättre (än kontrollgruppen) för kreativ problemlösning. De har dessutom bättre förmåga och uthållighet att fokusera på uppgiften. Forskarna bakom studien (Gibson et al., 2009) diskuterar hypotesen att den kreativa förmågan hos de undersökta musikstudenterna delvis har att göra med att instrumentalister använder händerna på olika och sinsemellan oberoende sätt, vilket stimulerar samverkan mellan hjärnans halvor. Inlärning av olika musikinstrument ger olika aktivitetsspår eller ”utseenden” i hjärnan (ibid). Av detta ser jag, att själva aktiviteten att spela ett musikinstrument, skapar förutsättning för ett kreativt tänkande, men att även miljön i sig är viktig för att stimulera kreativa vanor. En stimulerande miljö omsätter den kreativa förmågan så att den leder till *kreativ kompetens*. Dessa båda studier pekar på vikten av motorisk aktivitet som kopplas till uppmärksamhet genom sinnena.

3.2 Flow

En kreativ musikpedagogik behöver förstå känslornas betydelse för att kunna fokusera och prestera kreativt. Csíkszentmihályi (2006) har utifrån omfattande forskning utvecklat flow-teorin. Flow uppstår, när en individs eller en grupp människors förmåga, står i överensstämmelse med en uppgifts svårighetsgrad. Flow visar sig som ett fullt engagemang i uppgiften, framgång inom processen, fokus på aktiviteten samt ett känslomässigt uppgående i aktiviteten. Att befinna sig i flow innebär ett mänskligt mervärde som skiljer sig från individens vardagserfarenheter. Csíkszentmihályi (ibid) anser att människor naturligt söker psykisk tillfredsställelse och orienterar därför sina handlingar och mål mot något som lockar dem. Att uppnå flow, är sin egen vinning och tillfredställelse, det är ett autoteliskt tillstånd. För att uppnå flow krävs målsättningar och ramar över vad som ska uppnås och såväl intresse som viss fallenhet för aktiviteten i fråga, menar Csíkszentmihályi

(ibid). Det ser jag som en viktig pedagogisk funktion, som har likhet med det som Bruner (2006) kallar *scaffolding*. Ramarna kan ha att göra med behovet av ett sammanhang, vilket bildar ett slags fält där kreativiteten blir synlig i förhållande till ett kunskapsområde. Att skapa ramar i skolan betyder, att det pedagogiska ”fältet” blir synliggjort och ”verkligt” (jfr Dewey, 1910).

Flowteorin ser sambandet med ett naturligt intresse och utvecklingen mot *kreativ kompetens* eller expertis. Det rör sig om vad människan själv vill uppleva (frivillighet). Endast en fallenhet för ett kunskapsområde skapar inte den djupaste tillfredsställelsen eller flow, menar Csíkszentmihályi (2006), vilket jag tolkar som att den tekniska internaliseringen måste ta sin utgångspunkt i en människas intresse för att hon eller han ska kunna bli självgående (jfr *appropriation*, Wertsch, 1991). Splittrad uppmärksamhet, överdriven rigiditet och en upplevelse av alienation kan motverka flow, menar Csíkszentmihályi (2006). Det gäller därför att balansera utmaning och förmåga, det som han kallar flow-kanalen. Om utmaningen är för stor i förhållande till teknisk färdighet, blir vi ängsliga, och är utmaningen för låg, i förhållande till vår tekniska färdighet, blir vi uttråkade. Även här ser jag likhet med internaliseringen som antingen *mastery* eller *appropriation*, det vill säga om ett lärande blir tekniskt och ytligt eller om det leder till ett personligt engagemang och *kreativ förmåga* (Wertsch, 1991, 1998; Tarufi, 2006). Andra människors omdömen eller feedback är viktiga för att hjälpa någon att se sin egen prestation och förbättra den (Csíkszentmihályi, 2006).

Vad betyder flow för musikämnet? Att uppnå flow i musik utgår från att fokusera musikens känsloengagemang, anser Csíkszentmihályi. Psykisk njutning går förlorad om musikundervisning betonar teknisk prestation. Musikundervisning utan psykisk njutning leder till frustration och psykisk oordning (ibid). Sawyer (2003) anser att kreativitet inom musik är en kollektiv process, med fokus på genre och inte på produkt, vilket han kallar grupp-flow. Ett kreativt grupperspektiv kan sammanföras med sociokulturell teori, att uppmärksamma processen i produkten, ett perspektiv som Sawyer delar med praxialismen inom musikpedagogiken (jfr Elliot, 1995 och *mini-c*). I västerländsk musikalisk praxis, har fokus på noterad musik och standardiserat framförande,

lett till negligerande av en kreativ uppförandepraxis. En sådan innebär att såväl arbetsprocess som musikaliskt framförande är olika varje gång, anser Sawyer. Improvisation och kontinuitet, interaktion och synkronisering, är alla delar av dynamisk musikalisk gruppkreativitet (ibid). I en jazzensemble uppstår oftast grupp-flow när alla deltagare har en jämbördig roll. Om en musiker inte vill anpassa sig, och försöker dominera de andra i gruppen, upphör grupp-flow, menar Sawyer (2007). Alla musiker bör ha likartad kompetens, annars blir några uttråkade och andra frustrerade. Musikerna måste dessutom behärska fundamental kunskap inom genren. Det gäller såväl instrumental kunskap som sociala konventioner och andra oskrivna regler (jfr Abbott, 2004). Denna ”tysta kunskap” ökar gruppens effektivitet (ibid). Grupp-flow som musikalisk kreativ aktivitet baseras på gruppens målsättning, lyhördhet, koncentration, känsla av kontroll, samverkan, jämbördiga engagemang, samhörighet, kommunikation, förmåga att bygga vidare på varandras idéer samt mod att våga misslyckas (Sawyer, 2003). Flow samverkar med det fenomen som gör att vi rör oss synkroniserat när vi lyssnar till rytmisk musik, det som på engelska kallas *groove* (och på svenska sväng). Denna ”svängande vana” har evolutionärt haft en adaptiv funktion. Hänförelse genom musiken hör samman med social anpassning. Detta kan ha försett oss med stark motivation att vilja hänföras (Madison et al., 2011). Musikaliskt engagemang tillför människan förutom en vilja till rörelse, även en vakenhet eller ett förhöjt medvetande. Musik tycks kunna skapa minnen som återkopplar till känslor som befäster kunskapen (Bjørkvold, 2009). Musik har en energi-effekt hos människor, en syn-energi (ibid). Trots att musik och känslor har ett starkt samband menar Karlsson (2008) att känslornas roll inte blivit explicita i traditionell musikundervisning på grund av föreställningar och myter om ”tyst kunskap”, som inte låter sig verbaliseras. Detta påverkar lärarens ambition att sätta ord på det musikaliska uttrycket, anser hon, och hävdar att även om kunskap är ”tyst”, internaliserad och omedveten, föreligger ingen motsättning i att lära sig medvetandegöra den i musikundervisningen. Känslokommunikation genom musik innefattar, enligt Karlsson, dels artistens intention till känsla, dels hur publiken uppfattar den. Musiklärare bör förklara hur musikalisk kommunikation beskriver känslor och låta elever jämföra sin tolkning med andras. Läraren ska även låta elever växla mellan modellering av ren akustisk effekt (imitation av

ljud) och att uttrycka känslomässiga musikaliska metaforer, samt hur dessa båda relaterar till varandra (ibid).

3.3 Lek och spel

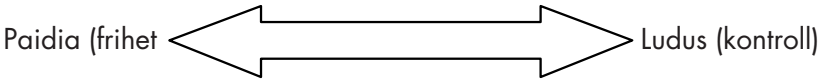
Musik har likhet med lek som kulturellt fenomen (Nilsson, 2002). Leken är enligt Huizinga (1945) en kulturskapande och tävlingsinriktad aktivitet som ligger utanför det vardagliga livet och som är autotelisk. Här finns även likhet med flow-teorin som också ser den kreativa processen som autotelisk, d.v.s. ett mål i sig (Csíkszentmihályi, 2006). På musikens område ser Huizinga (1945) att ”den väsentliga egenskapen i all musikalisk aktivitet är lekandet” (s. 197) och att musiken likt leken ”ligger utanför det vanliga livets förnuft” (s. 192). Han återger, hur såväl Platon som Aristoteles diskuterar musikens nytta eller nöje, om den tjänar som tidsfördriv och avkoppling, eller som medel till uppfostran. Enligt Platon var den utövande musikerns arbete en lek eftersom denne inte på förhand kunde veta om musiken skulle upplevas som moraliskt ond eller god, eller som glad eller ledsen. Musiker har därför historiskt sett haft låg social status, men musikaliskt tekniska färdigheter och musikalisk prestation, har alltid setts som intressanta ur ett tävlingsperspektiv, menar Huizinga (ibid).

Caillois (2001) bygger vidare på Huizingas lekforskning, men till skillnad från Huizinga, menar han, att det utöver tävlingslekar finns andra typer av lek och spel. Utmärkande för leken är som hos Huizinga, att den är frivillig, separerad från det vardagliga livet och avskild i tid och rum. Frivilligheten är viktig för nöjets skull, anser Caillois. Både barn och vuxna leker, det är ingen större skillnad på barns och vuxnas lek, anser han. Leken kan ses som en kulturutvecklande och kulturbevarande aktivitet. Det betyder att en mänsklig kultur eller civilisation kan förstås utifrån lek- och spelbeteende och att leken förändrar kulturen i någon riktning (reglerande eller återskapande). Den lek, som ett samhälle därför förordar, ger konsekvens för kulturens utveckling. Caillois ser att det finns rollekar och regellekar. Lekens regler och lekens roller har samma funktion och dessa kan ersätta varandra, anser Caillois. Rollekar har inga på förhand givna regler, reglerna i rollekar växer istället fram genom överenskommelser. Han ger exempel på olika kulturella lekar och jag väljer några, som jag ser har likhet med musik. ”Som-om-lekar”, innebär att imitera, och utgår från att

alla deltagare accepterar spelets illusion (efter in-lusio; in i spelet) av en imaginär värld. Andra lekar framkallar en känsla av svindel, eller av att förlora balansen, och uppnås genom att snurra eller att gunga. Båda dessa lekfunktioner, ser jag som delar av den musikaliska leken.

Caillois ser samhället i stort som lekande. När exempelvis konventioner skapas i mänskliga beteenden handlar det om lek, menar Caillois (2001). När konventionerna så småningom institutionaliseras, blir reglerna tydliga och kulturellt specifika (jfr Abbott, 2004, ovan om konventionernas betydelse för bedömningen av den kreativa produkten som här alltså kan sägas ingå i ett kulturellt spel). Leken kan polariseras i frihet och kontroll. Den fria polen kännetecknas av improvisation, bekymmerslöshet och turbulens och kallas hos Caillois (2001) för paidia. Den andra polen uppnås genom skicklighet, möda och tålamod och kallas ludus. Om leken blir för kontrollerad behövs inslag av paidia och tvärtom. Kulturer regleras och destabiliseras, på olika samhällsnivåer, genom ludus och paidia (ibid).

Att musikpedagogiken kan vara kreativ eller kontrollerande, ser jag på samma sätt som att leken förändras genom roller och regler. Genom att laborera mellan performans och kreativitet i undervisningen (Burnard & White, 2008), styrs musikkulturen i en bevarande riktning eller frigörs i en experimenterande aktivitet. Att kreativitet förutsätter ramar, som Weisberg ovan menar, är det samma som lekens regler. Leken är också en autotelisk aktivitet, likt flowtillståndet som beskrivs ovan. När musikalisk grupp-flow äger rum, deltar instrumentalisterna med sina olika men jämbördiga musikaliska roller (Sawyer, 2003). Att förändra reglerna eller rollerna påverkar det kreativa skeendet, vilket illustreras i modellen nedan.



Figur 2. Lekens polarisering i frihet och kontroll (efter Caillois, 2001).

3.4 Sammanfattning av teorikapitlet

Problemlösning är en vardaglig aktivitet som utgår från att vi ställs inför något problem som gör att vi överskrider vårt tidigare kunnande. Genom att utforska olika alternativ, väljer vi det mest lämpade. Att lära sig tänka problemlösande utvecklar och anpassar människan till hennes miljö. Idégenerering och problemlösning utvecklar människan. Den kreativa processen inbegriper kvaliteten på idéerna, eftersom goda idéer leder sig själva framåt, genom att fler frågor väcks och att dessa tar tid att utveckla. Ett kreativt lärande kan vara att lära sig urskilja goda idéer från dåliga, och leder till *kreativ kompetens* som anpassar kunskapen inom ett område. En idés kvalitet kan prövas mot kunskapen inom ett fält.

Produkterna inom ett område kan tjäna som förebild för kvaliteter inom fältet. Musikalisk genrekännedom är exempel på en sådan kunskap, som eleverna tar med sig in i skolan och som skolan kan utveckla i sin formella miljö. En pedagogik som vill stödja en *kreativ förmåga*, bör fokusera den kreativa processen och att denna framskrider med kvalitet.

Lärarens feedback och bedömning är viktig för att utveckla en *kreativ förmåga* i relation till ett mål. I verkligheten eller ute i arbetslivet, bedömer expertisen inom ett område enligt fältets konventioner, novisens progression till expert. Att förbereda för konventioner inom skolan innebär att utveckla elevernas egen kompetens.

Samarbete mellan eleverna är en viktig funktion för att upptäcka den egna förmågan till att bidra med idéer. Musikalisk kreativitet är beroende av samspelet mellan den motoriska (tekniska) aktiviteten som utvecklar ett kreativt tänkande, och en tillåtande miljö som ger stöd och feedback. Att spela ett musikinstrument påverkar hjärnan i en problemlösande och minnesförstärkande riktning.

Inom musikundervisning är det extra viktigt att förstå att teknisk utveckling balanseras med känslan av tillfredställelse, det som kallas flow-kanalen. Motivationen i undervisningen är viktig, men också feedback och tydliga ramar vart aktiviteten leder. Musikalisk flow uppstår ofta i grupp, som grupp-flow. Grupp-flow uppstår inte under reproducerande praxis. Grupp-flow leder till att repetition och fram-

förande blir olika från gång till gång. Alla deltagare i en musikgrupp bör vara olika, men jämbördiga. Flow hör också samman med groove, som är vår vilja att röra oss till rytmisk musik och att hänföras.

Forskare ser att engagemang genom musik har en adaptiv funktion, som situerar en plats och kan befästa minne och lärande; groove. Musiklärare kan för sina elever medvetandegöra känslornas betydelse för musikalisk kommunikation. Musikaliskt flow har likhet med ett uppgående i den mänskliga leken. Musik kan därför ses som en kulturell lek som kan förändra kulturen i en kontrollerande eller kreativ riktning, vilket är en musikpedagogisk utmaning att balansera.

4 METOD

4.1 Kritisk realism - en inledande överblick

Jag har valt att analysera och förstå min forskning om vad som orsakar, eller producerar, en kreativ musikpedagogik med hjälp av kritisk realism. Den kritiska realismen analyserar det empiriska materialet i mekanismer och strukturer, vilket är en hjälp att urskilja det som framgår av intervjuer och observationer. I mitt metodkapitel stöder jag mig främst på Danermark (2003) samt Sayer (1992), i vilkas metodologi jag placerar min undersökning.

Föreliggande avhandling leder inte fram till ett recept på en kreativ musikpedagogik utan kan, i enlighet med kritisk realism, ses som ett tanke-experiment eller en abstraktion av hur en kreativ musikpedagogik kan förstås. Det innebär, att den kreativa undervisningssituationen inte alltid uppstår som väntat eller som i denna avhandling, eftersom det beror på det sammanhang eller inom vilka strukturer som undervisningen sker (jfr Sayer, 1992).

Det *kritiska* perspektivet, i den kritiska realismen, är att objekten inte är som vi först uppfattar dem. Våra intryck av de sociala objekten, är inte det samma som *objekten i sig* (Danermark, 2003). Enligt kritisk realism är kunskap om fenomenen möjlig genom en process av en kognitiv bearbetning (ibid). Genom att urskilja mekanismer och strukturer, försöker jag förstå och förklara vad som händer i det empiriska materialet och vad som orsakar eller producerar en kreativ musikpedagogik.

Archer (1998) sammanfattar grunddragen i den kritiska realismen:

> Den kritiska realismen gör anspråk på att omfatta *ontologisk realism* (att verkligheten existerar utanför betraktaren), *epistemologisk relativism* (att kunskap är föränderlig), och *bedömningsrationalitet* (det går att på ett rationellt sätt avgöra vilka kunskapsanspråk som vid en viss tidpunkt är mer giltiga än andra kunskapsanspråk" (Archer, 1998 i Danermark, 2003, s. 31).

4.1.1 Kognitiv bearbetning

Den kognitiva bearbetningen innebär att jag som forskare kan tänka mig vissa orsaker som troliga för hur en kreativ musikpedagogik framkommer genom att belysa det empiriska materialet teoretiskt. Kunskap om vilka mekanismer som producerar en kreativ musikpedagogik är inte absolut och en annan undersökning och bearbetning kan korrigera den förra och på så sätt förnyas den vetenskapliga kunskapen (Sayer, 1992, jfr erfarenhetens kontinuitet hos Dewey). Samhällsforskningen kan enligt den kritiska realismen, följaktligen aldrig erhålla tillräcklig kunskap för att förutse ett fenomen. Det finns en kunskapsdimension som vi människor inte kan ta del av, det vill säga fenomenet i sig (Danermark, 2003). Vi kan endast delvis förstå hur olika händelser (det empiriska skeendet) samverkar med bakomliggande mekanismer och kulturella strukturer (ibid). Jag kan inte göra en generaliserbar studie över den kreativa musikpedagogiken utifrån mitt begränsade material, utan endast laborera med vissa mekanismer och strukturer.

Forskningens uppgift enligt kritisk realism är som nämnts att identifiera mekanismer i det empiriska materialet, så att de bakomliggande orsakerna kan sägas träda fram och kan begreppsliggöras som mekanismer. Mekanismerna är de krafter som orsakar en empirisk händelse och de är verksamma under vissa omständigheter, vilket jag tolkar som att de är kontextuella (Danermark, 2003; Sayer, 1992). De kulturella strukturerna beskriver ett fenomens dispositioner och traditioner, m.m. (ibid). Strukturerna runt en musikpedagogik kan på så sätt, som i föreliggande avhandling, agera i en viss riktning. De kan exempelvis bestå av olika undervisningstraditioner som mästare-lärling-traditionen, men även av kreativitetsfrämjande pedagogiska traditioner som pragmatismen och så vidare. I föreliggande avhandling analyserar jag mekanismerna. Strukturerna framkommer i tidigare forsknings-kapitlet samt problematiseras i diskussionskapitlet.

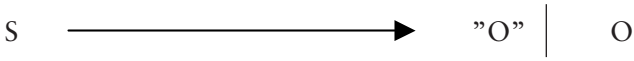
4.1.2 Teoriberoende

Kunskapsobjektet (musikpedagogik) är enligt kritisk realism teoriberoende, men inte teoribestämt. Ontologi och epistemologi sammanstrålar (efter Bhaskar, 1978 i Danermark, 2003) i frågan om hur verkligheten måste vara konstruerad för att vetenskapen ska finnas, d.v.s. att verkligheten måste kunna begreppsliggöras med hjälp av teoretiska redskap. Jag behöver därför teori för att förstå och förklara mitt undersökningsområde, men denna teori är inte på förhand given, eftersom det är forskarens uppgift att bedöma relevansen i teorin (Sayer, 1992). I mitt fall blev det intressant att i analysen använda kreativitetsteori i form av problemlösningsteori[4], flowteori samt lekteori som alla bidrar till att förstå och förklara fenomenet kreativ musikpedagogik, som det framstår för mig. Teorikapitlet bildar utgångspunkt för avhandlingens frågeställningar.

Kritisk realism menar, att forskaren kan använda sig av såväl kvalitativa som kvantitativa undersökningsfaser, och jag har valt kvalitativ analysmetod, vilket innebär att min undersökning inte är statistiskt generaliserad (Danermark, 2003). De sociala objekten eller fenomenen är i princip svåra att generalisera, enligt den kritiska realismen, eftersom fenomenet framstår som olika i olika sammanhang (Sayer, 1992).

Kunskapen om den kreativa musikpedagogiken kan sägas finnas inom olika domän: I den empiriska domänen gör jag intervjuundersökning och observationer av vad som producerar den kreativa praktiken. I det faktiskas domän, analyserar jag som forskare de mekanismer och strukturer som ligger bakom vad som uppfattas i den empiriska domänen. Det sker i avhandlingens analyskapitel och diskussionskapitel. I verklighetens domän finns slutligen den kreativa musikpedagogiken som den existerar oberoende av vår kunskap om den (Danermark, 2003). Modellen nedan visar hur subjektet (S) studerar verklighetens objekt (O) men endast delvis kan uppfatta verkligheten (”O”) (Djurfeldt 1996, s. 14-15).

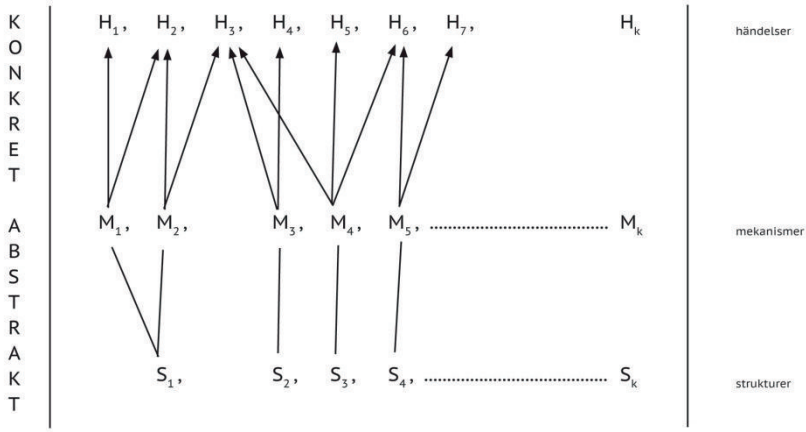
4 I avhandlingens teorikapitel återger jag Poppers (1999) problemlösningsteori. Popper menar att problemlösning innefattar falsifiering, och han förordar även falsifiering som logisk metod. Sayer (1992) kritiserar Popper för falsifieringskravet, d.v.s. för den hypotetisk-deduktiva vetenskapsmetoden. Sayer (1992) hävdar att även induktionen är viktig för att säkerställa kunskapen inom samhällsvetenskapen, vilken är föränderlig. I denna avhandling använder jag Popper (1999) som exempel på hur problemlösning kan användas i skolans undersökande arbete, och inte som del av avhandlingens metod. Induktion, deduktion och retroduktion, enligt kritisk realism, utgör förutsättning för avhandlingens struktur och analytiska tillvägagångssätt.



Figur 3. Subjektet betraktar verklighetens objekt (Djurfeldt 1996).

Dimensionen (O) kan endast ”tänkas fram” och det sker i avhandlingens analys och diskussionskapitel.

Vid en analys av ett samhällsfenomen (jfr O i modell 2 ovan) kan forskaren skapa ett tillfälligt slutet system för att se hur händelser, mekanismer och strukturer samverkar, vilket framgår av nästa modell.



Figur 4. Ett tillfälligt slutet system för analys (Sayer, 1992).

Modellen ovan är efter Sayer (1992, s. 117). De horisontella lagren i modellen visar hur strukturer, mekanismer och händelser är närvarande i ett komplext system. I den konkreta fasen (överst lodrätt till vänster) kan jag se hur mekanismer (M) aktiveras och samverkar till förekomsten av en kreativ musikpedagogik (händelser). Beroende på omständigheterna kan dessutom samma verksamma mekanismer producera andra (kreativa) händelser, och omvänt, att samma typ av (kreativa) händelser kan ha andra orsaksmekanismer. Modellens

abstrakta fas (nederst lodrätt till vänster), analyserar med hjälp av teori, en kreativ musikpedagogiks strukturella orsak. Forskningen växlar mellan konkret och abstrakt analys (ibid). Mekanismer, mellan den konkreta och den abstrakta fasen, kan även sägas mediera mellan praktik och teori. Följande tabell beskriver avhandlingsarbetets delar enligt kritisk realism. Det vänstra fältet konkretiserar vad som utgör avhandlingens händelser, mekanismer och strukturer. Mittfältet anger den logiska slutledning som används för att beskriva eller analysera desamma. Högerfältet anger var i avhandlingen som händelserna, mekanismerna och strukturerna framträder. Tabellen läses från vänster till höger:

Tabell 1. Avhandlingens händelser, mekanismer och strukturer och hur och var de beskrivs eller analyseras.

Händelser Framgår ur gruppintervjuer och observationer.	Beskrivs genom induktion.	I *resultatkapitlet* utvecklas det empiriska materialets händelser genom intervjuernas frågor och diskussioner och genom observationernas kategorier.
Mekanismer Teorier och orsaks-förklaringar (vad som producerar en kreativ musikpedagogik).	Analyseras genom abduktion.	I *analyskapitlet* analyseras det empiriska materialets mekanismer med hjälp av teorikapitlets problemlösning, flow samt lek och spel, konkretiserat genom avhandlingens frågeställningar.
Strukturer Tyst kunskap som är förankrad som diskursiva praktiker skapar regler och traditioner som beskrivs i avhandlingens kapitel över *tidigare forskning*.	Analyseras genom retroduktion.	I *diskussionskapitlet* sker en retroduktion över de strukturer som gör en kreativ musikpedagogik möjlig. Fokus ligger både på traditionella strukturer och på nya strukturer eller "spelregler".

4.1.3 De sociala fenomenen

De sociala fenomenen (som musikpedagogik) visar sig som institutioner, regler och som roller, m.m. vilket innebär att de är beroende av hur de används och vad de betyder inom olika praktiker, anser Sayer (1992, jfr Regelski & Gates, 2009). Men fenomenet är mer än själva praktiken i vilken det ingår eller hur det som fenomen förstås i en allmän bemärkelse, anser Sayer (1992). Vad som är musikalisk kreativ undervisning är således en kulturellt föränderlig fråga (jfr Craft, 2003; Kaufman & Beghetto, 2009; Kupferberg, 2003).

Ett socialt fenomen (som musikpedagogik) kan förändras och anpassas i interaktion (i en kontrollerande eller kreativ riktning, jfr Caillois 2001). Det sker inte endast språkligt utan genom olika aktiviteter som genom tecken, konventioner, koncept, handlingar och regler, menar Sayer (1992, jfr Regelski, 2006; Selander & Kress, 2010; Caillois, 2001). Samhällsvetenskapens sociala fenomen kan också reproduceras genom att människor delar och överför mening (Sayer, 1992). Jag ser därför att musik som socialt fenomen såväl är en vardaglig interaktiv, kreativt föränderlig aktivitet, som en reproducerad kunskap (jfr Kempe, 2010; Hargreaves & North, 1997). Sociala fenomen (som musik eller musikpedagogik) kan ingå i symboliska system (jfr aktivitetssystem Engeström, 1999 och kollektiva praktiker hos Regelski & Gates, 2009). Symboliska system får sin mening genom att människor ger dem en stabil social funktion. De sociala objekten och människors meningsskapande är beroende av varandras konstituerande, anser Sayer:

> In other words, practices, material construction and systems of meanings are reciprocally confirming (ibid, s. 33).

4.1.4 Meningssystemens reproduktion

Meningssystemen eller symbolsystemen föregår varje enskild individ och bestämmer exempelvis vad som är en relevant utbildning, anser Sayer (ibid). Här kan jag se att en musikalisk fostran som fokuserat teknisk kompetens förbisett individens behov av kreativ utveckling (jfr Wertsch, 1998; Tarufi 2006; Hargreaves & North, 1997). Den enskilda individen väljer då inte hur den som individ socialiseras, vilket innebär att förutfattad mening reproduceras på ett odemokratiskt sätt (Sayer, 1992; jfr Regelski, 2006). Den mening som tilldelats en praktik kan således bygga på en missuppfattning. Men även en missuppfattning

konstituerar praktiken, hävdar Sayer (1992). Han menar därför att samhällsvetenskapen inte endast ska undersöka olika praktiker, utan även kritiskt granska praktikernas meningssystem:

> In order to understand and explain social phenomena, we cannot avoid evaluating and criticizing societies own self-understanding (ibid, s. 39).

Kritiken begränsas inte till de idéer som format den enskilda praktiken, utan även hur dessa idéer kommit till specifikt uttryck, anser Sayer (ibid). Det förgivettagna blir synligt som människors olika agerande runt ett fenomen (jfr Tivenius, 2008 om olika musiklärartyper). Samhällsvetenskapen ska därför inte endast producera intellektuell kunskap om ett objekt, utan även medvetandegöra bakomliggande orsaker hos de sociala fenomenen, menar Sayer (1992). På detta sätt ökar samhällsforskningen självmedvetandet hos allmänheten. En självmedvetenhet hos människan har en frigörande, emanciperande funktion, anser han (jfr Carr & Kemmis, 1986).

Jag identifierar i denna avhandlings analyskapitel och diskussionskapitel, mekanismer och strukturer som ligger bakom den kreativa musikpedagogikens händelser och som svarar på frågan vad som producerar en kreativ musikpedagogik. Eftersom vår kunskap om fenomenen är föränderlig, enligt Sayer (1992), kan samma mekanismer skapa andra empiriska händelser, som i sin tur innehåller meningsskapande, erfarenheter, föreställningar, o.s.v. Kreativ musikpedagogik uppstår inte alltid likadant, eftersom de yttre eller kontextuella förutsättningarna (strukturerna) är olika. Mycken mänsklig möda går därför åt att kontrollera systemen och människors agerande, anser Sayer (jfr Robinson, 2011; Hargreaves, 2004 om skolsystemets kontrollmekanismer).

4.1.5 Agent och struktur

Den sociala strukturen är resultatet av tidigare generationers interaktion. Den utövar stort inflytande på människors handlingar genom att några människor har intresse av att behålla vissa strukturella egenskaper, medan andra vill förändra dem (Danermark, 2003 utifrån Bhaskar ,1978). Här ser jag hur musikpedagogik varit del av en estetisk fostran med den musikaliska produkten som medel (Reimer, 2003; Regelski, 2006). Men musikpedagogik som kreativ process tar även elevernas interaktion,

samarbete, egna val och motivation i beräknande (Regelski & Gates, 2009; Elliot, 1995; Csíkszentmihályi, 2006; Sawyer, 2003, 2007). Den sociala strukturen är på detta sätt bas för undervisningens olika val. Strukturen kan, genom den sociala interaktionen (exempelvis mellan lärare och elever eller mellan elever), reproduceras i någon modifierad form eller transformeras till någon annan struktur eller upphöra att existera (Danermark, 2003). Här kan jag se, hur en ensidigt förmedlande musikpedagogik, kan transformeras till ett varierat lärande genom imitation och trial-and-error (jfr Popper, 1999). I denna avhandling bildar de nya strukturerna som jag identifierar ett *Svängrum*.

4.1.6 Frågeställningen enligt kritisk realism

För att uppfatta bakomliggande mekanismer och strukturer (som olika undervisningsval) är samhällsforskningen, som nämnts, beroende av teoretisk fördjupning och förklaring. Endast med hjälp av förklarande teorier, kan vi få syn på det som ligger bakom det vi först uppfattar. Den teoridrivna forskningsprocessen vill enligt den kritiska realismen:

> Söka att identifiera generativa mekanismer och fastställa hur dessa kommer till uttryck och formar konkreta händelser och processer (Danermark, 2003, s. 290).

Mitt syfte med denna avhandling är att med hjälp av teoretisk fördjupning undersöka hur den kreativa processen manifesterar sig genom forskningsfrågan:

Vad producerar en kreativ musikpedagogik?

1. Vilka mekanismer bidrar till ett autentiskt problem inom den musikpedagogiska praktiken?
2. Vilka mekanismer kombinerar en teknisk internalisering med ett transformativt lärande?
3. Vilka mekanismer förenar extern och intern motivation i en kreativ musikpedagogik?

Forskarens analytiska arbete innefattar olika vetenskapliga slutledningar. Men inte endast den strikta logiken, utan även vetenskaplig kreativitet, utgör forskarens redskap:

> … vetenskapliga slutledningar, i betydelsen tankeoperationer, handlar [också] om olika sätt att tänka, tolka och dra slutsatser utan att följa strikta formaliserade regler. Här kan abstraktionsförmågan, men också fantasi och kreativitet vara avgörande (Danermark, 2003, s. 169).

4.1.7 Analytiska redskap

Logiska slutledningar kompletterar varandra i forskarens analysarbete. Danermark (ibid) framhåller de syntetiska formerna för slutledning (induktion, abduktion och retroduktion) som tillför ny kunskap om det vi ser, till skillnad mot deduktionen. Deduktionen bekräftar sina premisser, men utvecklar inte den för samhällsvetenskapen så viktiga kunskapen om abstrakta strukturer och mekanismer (ibid). Slutledningarna definieras som följer:

> *Induktion*: Att utifrån ett antal iakttagelser dra allmängiltiga slutsatser om en hel population. Att i ett antal observationer se likheter och dra slutsatser att dessa likheter gäller även icke studerade fall. Att utifrån observerade samvariationer dra slutsatser om lagliknande samband.
>
> *Abduktion*: Att tolka och rekontextualisera enskilda företeelser utifrån ett tänkt sammanhang eller mönster. Att kunna förstå något på ett nytt sätt genom att betrakta detta något i ett nytt idésammanhang.
>
> *Retroduktion*: Att från beskrivning och analys av konkreta företeelser rekonstruera de grundläggande villkoren för att dessa företeelser ska vara det de är. Att genom tankeoperationer och kontrafaktiskt tänkande argumentera sig fram till transfaktiska villkor (Danermark, 2003, s. 171).

4.1.8 Min analytiska gång

I min studie utvecklar jag lärarnas tankar i tre gruppintervjuer där den första intervjun består av ett fåtal övergripande, förberedda intervjufrågor. Det innebär att jag, induktivt försöker se något tema eller allmängiltiga slutsatser. Jag utgår sedan från det kända i lärarnas erfarenheter och söker nya empiriska regelbundenheter. I den tredje träffen med lärarna

utgör filmen om Connect-projektet (se nedan) ingången för intervjufrågorna. Hela intervjuprocessen innebär i stort att intervjuerna fördjupas och preciseras över tid så att de kreativa momenten och de kreativa reflektionerna i lärarnas undervisning tydligare framkommer.

I kategoriseringen av observationerna inspireras jag av induktionen hos Glaser (1978, 2010) där forskaren skapar distans genom konceptuell kategorisering. På detta sätt försöker jag undvika att styras av didaktiska värderingar eller ”didaktiska glasögon”. I observationerna av klassrumsarbetet, bildar så småningom mina konceptuella kategorier underlag för ett observationsschema. När jag etablerat ett schema, letar jag efter skeenden i klassrummet som passar in i mitt observationsschema. Slutligen skapar jag delvis nya kategorier, som sammanfattar och flyttar om innehållet i de första kategorierna och i observationsschemat. Detta är, enligt mig, ett induktivt arbetssätt, då jag söker efter empiriska samband i mina kategorier. Jag hade även kunnat utgå från teman ur lärarintervjuerna som underlag för ett observationsschema, men jag ville hellre vara forskningsmässigt distanserad för att kunna se något oväntat i observationerna av elevernas klassrumsarbete.

Att arbeta såväl induktivt utvecklande i gruppintervjuerna och induktivt och distanserande i observationerna, kan möjligen kompensera den begränsning som en empiri-nära och induktiv ingång innebär ifråga om forskningens giltighet. Induktionen har dock, som en första ingång, styrkan att se det primärt gemensamma i ett flertal empiriska händelser. Danermark (2003) menar att:

> En induktiv slutledning kan aldrig vara vare sig analytiskt eller empiriskt säker = induktionens interna begränsningar. Induktionen är begränsad till slutledning på den empiriska nivån = induktionens externa begränsningar (Danermark, ibid, s. 171).

Abduktionen å andra sidan förutsätter forskarens fantasi, kreativitet och associationsförmåga (ibid) vilket är viktigt i analyskapitlet där det empiriska materialet analyseras utifrån teori.

Den slutliga retroduktionen (vad som måste finnas för att något skall vara möjligt) försöker jag utveckla i diskussionskapitlet. Retroduktionen

sammanfattar abduktionen och är ett analytisk redskap som tar fram de mest grundläggande villkoren och strukturerna: vad som gör X möjlig (vad gör en kreativ musikpedagogik möjlig?):

> Vetenskapens uppgift är inte i första hand att upptäcka nya sociala händelser eller handlingar utan att rekonstruera (och upptäcka) villkoren för att dessa välkända sociala förhållanden skall vara möjliga (Danermark, 2003, s. 202).

I mitt fall avslutas frågan vad som gör X möjlig, genom att i den avslutande diskussionen ”inreda” ett pedagogiskt *Svängrum* utifrån de” nya spelets regler” som diskussionskapitlet föreslår. Svängrummet beskriver två relaterade möjligheter för en kreativ musikpedagogik (*att göra något till sitt eget och att göra något eget*).

4.2 Undersökningen

4.2.1 Undersökningens genomförande och urval

Jag har hämtat mitt empiriska material genom gruppintervjuer och observationer. Under våren 2010 tog jag kontakt med musikhögskolan för att genom dem få förslag på ett musiklärararbetslag vid en gymnasieskola som de hade goda erfarenheter av genom praktikplacering av musiklärarstudenter. Jag fick tips om en gymnasieskola. Sedan mejlade jag en presentation av mig som doktorand och mitt forskningsprojekt till denna skolas ledning och undrade om jag kunde få kontakt med skolans musiklärarlag. Jag blev vidarebefordrad till musiklärarlaget och jag frågade lärarna om jag kunde få komma och samtala med gruppen om kreativitet med början under våren 2010. Jag återkom vid tre tillfällen, samt observerade ensembleundervisning under hösten 2011. Våren 2011 kontaktade jag även rektorn vid en annan gymnasieskola och berättade att jag ville besöka musiklärargruppen för ett forskningsprojekt. Jag presenterade mitt projekt för lärargruppen och återkom till hösten 2011 för att observera en ensemblegrupp. Det första urvalet av skola genom musikhögskolan som ”gate-keeper”, ser jag som ett strategiskt urval, men även den andra skolan är ett strategiskt urval, vilket innebär att jag väljer att undersöka en plats som kan förväntas ge svar på undersökningens frågor (Holme & Solvang, 1997). Vid tre tillfällen träffade jag alltså ett musiklärarkollegium vid en gymnasieskola för gruppintervjuer. De har alla gedigen musikalisk

erfarenhet, och alla, förutom en, har formell lärarutbildning vid musikhögskola med olika inriktning. Tre av dem har arbetat som musiklärare i färre än sex år, en av lärarna har arbetat som musiklärare i sexton år och en i tjugosex år. En av lärarna undervisar dessutom i ytterligare ett ämne samt innehar kantorsexamen. Vid den första träffen i mars 2010 deltog fem musiklärare under en timmes samtal. Vid den andra träffen i maj 2010 deltog fem musiklärare under en timmes samtal, samt vid den tredje träffen i november 2010 deltog två musiklärare under en timmes samtal.

De båda klasser som jag observerar har musikinriktning. Eleverna är förtrogna med att sjunga och spela och de går sista året på gymnasiet. Anledningen till att jag valde att förlägga undersökningen till gymnasiet, var att jag ville träffa ett musiklärarlag, och att ett sådant oftast finns på gymnasiet. Jag ville även att eleverna skulle kunna spela sina instrument på en nivå där den kreativa aktiviteten skulle framgå. En otillräcklig instrumentalteknisk skicklighet skulle försvåra syftet med undersökningen.

I den ena klassen arbetar eleverna självständigt med lärarnas stöd med ett projekt över hela terminen som baseras på egna låtval och självständigt arbete med planering och bokning av en konsertturné. Den andra klassen arbetar mer traditionellt lärarstyrt fram emot ett scenframträdande och de har möjlighet att påverka låt-valet. Observationerna genomfördes under ca 40 timmar. Undervisningen följer inte, som nämnts, samma kurs i gymnasiet, men formen för undervisningen är ensembleundervisning. Eleverna går sitt tredje år på gymnasiet, men inte samma program. Jag betraktar båda grupperna som variation på undervisningens utformning och särskiljer dem inte som två olika grupper i resultatkapitlet. Den första gruppen observerades vid nio tillfällen, sammanlagt 30 timmar. Den andra gruppen observerades vid sju tillfällen, sammanlagt 12 timmar.

Den första intervjun

Följande PM delades ut till informanterna:

Presentation av varandra

Våra roller (verksamhetsutvecklande samtal och Annas avhandling).

Min idé: Vad är kreativ musikpedagogik?

Samtalsbaserad undersökning över tid.

Tema: Vilka pedagogiska förutsättningar skapar en kreativ musikpedagogik?

Hur tar kreativiteten form hos oss eller i min undervisning?

Till nästa träff: Fundera lite över din undervisning, när blir den kreativ?

Experimentera gärna om du hinner, eller gör något annorlunda.

Vad händer? Skriv gärna ner lite ord eller tankar som stöd för minnet.

Det viktiga är att tanken har väckts, inte att du som lärare måste göra något utöver din undervisning.

4.2.2 Den andra intervjun

Följande PM delades ut till informanterna:

Vad har hänt sedan sist? Några iakttagelser eller reflektioner?

Frågeområden utifrån förra träffen. Kan vi tala lite mer om:

(1) Är undervisningens ramar viktiga för kvaliteten i det som utvecklas?

(2) Berätta mer om hur man kan stödja ”creative interpretation” (återskapande i form av personlig tolkning)

(3) Kreativa ledare ”som smittar av sig”, är det en naturlig musikalisk roll som vi skall utveckla?

(4) Riskerar vi att hoppa över viktiga kreativa steg när vi arbetar fram till en föreställning? Vilka?

(5) Beskriv ett kreativt tillstånd i musikpedagogiken. Kan vi skapa pedagogiska förutsättningar eller bara ”händer det”? Vad lär vi oss när det händer?

4.2.3 Inför tredje intervjun

Inför tredje intervjun tittar vi på en film som jag laddat ner och redigerat från Musical Futures hemsida (se mer om Musical Futures i bakgrundskapitlet). Filmen återger ett musikpedagogiskt projekt med namnet Guildhall Connect som utvecklats vid Guildhall School of Music and Drama i London[5]. Connect-projektet vill överskrida musikaliska och pedagogiska gränser genom att experimentera runt musikaliska uttryck och skapa nya sätt att undervisa och lära. Jag har valt att visa

5 www.musicalfutures.org.uk/resource/27382 senast läst 2012-05-21

denna film för att den återger en experimentell och kreativ metodik som bygger musik från grunden på ett otraditionellt sätt.

Här följer en sammanfattning av filmen:

Guildhall Connect är ett projekt i kreativt kollektivt skapande utifrån enkla premisser och beståndsdelar. Kreativt främjande komponenter i den från grunden skapande processen är gehörsinlärning, gruppkomposition, strukturerad improvisation, rytmisk utforskning under en ledare eller flera gruppledare. Ensemblen består av elever i övre tonåren och deras instrumentallärare.

Undervisningens utformning innebär först att etablera ett ljudande material genom att valfria och slumpvisa toner spelas samtidigt efter ledarens gester och dirigering. Ensemblen spelar unisont korta och långa toner i olika variationer och kombinationer som ett primärt utforskande av det musikaliska materialet och det gemensamma soundet. Även elever får leda de andra genom att använda sin kropp som kommunikativt redskap.

Därefter etableras rytm och tonhöjd. Deltagarna bygger lager på lager av olika rytmiska mönster. De finner rytmer som kompletterar och passar varandra, utgående från en gemensam ton. Ledaren skapar sig samtidigt en uppfattning av hur olika grupper i ensemblen låter och arbetet utformas efter gruppens förutsättningar. Tonmaterialet utökas alltmer i omfång efter ledarens instruktioner. När deltagarna vet vilka toner de kan använda, skapas möjlighet att pröva sig fram utan att det varken upplevs rätt eller fel.

Nästa steg är kreativ utveckling, vilket innebär samarbete i mindre instrumentalsektioner, så kallade break-up-groups, där olika idéer prövas och sammanställs. Här utvecklas en högre differentiering och detaljrikedom av tidigare musikaliska mönster. Arrangering och strukturering är fasen där de olika delarna från de mindre grupperna förs samman i den slutliga produkten. Ledaren, men även deltagarna ger förslag och de olika förslagen provas ett i sänder i hela gruppen. På detta sätt lärs och internaliseras det musikaliska materialets beståndsdelar. Även spontana förslag ges utrymme. Alla samarbetar mot den slutgiltiga produkten. Den slutliga produkten framförs slutligen i en följd.

Filmens nästa sektion börjar i en sångkör. Här vill ledarna eller lärarna skapa en miljö där interaktion tillåts och utvecklas. Som uppvärmning leker deltagarna musikaliska lekar för att utveckla koncentration, gruppkänsla, självförtroende, interaktion, improvisation och spontanitet. Utifrån en ledare skapas därefter en musikalisk grund för gruppen. Här används traditionell musikalisk interaktion som call-response (fråga-svar), copying-extending (imitation-förändring) för att lära och internalisera musikaliska idéer. Det är viktigt för den kreativa och tolkande processen att undervisningsmaterialet tillåter förändring, tillägg eller reducering av musikaliska idéer. Detta skapar en känsla av ägarskap över processen och den slutliga produkten.

Processen illustreras vidare i instrumentalensembler som väljs av deltagarna efter musikalisk preferens och instrumentkategori. I små grupper prövas olika idéer och musikaliska beslut tas tillsammans. Tid till skapande är nu en viktig faktor, samt att lärare och ledare inte alltid är närvarande i gruppen. Tillbaka i den stora gruppen lär den lilla ensemblen ut sin del till de andra deltagarna. Nya idéer växer på så sätt fram och byggs in i den musikaliska väven. Förutom läraren, fungerar vissa elever som ledare, eftersom deras självförtroende tränas genom att omväxlande leda de andra.

Improvisation betraktas inom Connect-projektet som ett musikaliskt utforskande och personligt uttryck. Improvisationen utformas genom att en deltagare improviserar över ett gemensamt ”groove”. Deltagarna ger omväxlande tidsutrymme till varandra för improvisation. På så sätt sker en sammanfogning mellan komponerade och improviserade avsnitt i den musikaliska produkten. Efter veckor av eget skapande, där produkten byggts från grunden, är det dags för konserten. Det eleverna framför är ett sammanfogande av pedagogisk och artistisk samverkan.

Mina förberedda frågeställningar efter filmen:

Hur visar sig kreativiteten?

Ledarens roll; vad lär han eleverna?

Hur skapas ramar?

Vad skiljer eller sammanfaller med er erfarenhet?

Vad betyder lärarens kommentarer?

Känslan av att ”göra fel”, hur är det med den?

Hur kan ni beskriva samarbetet?

Vilken skillnad finns gentemot annan typ av ensemble?

Könsaspekter?

Instrumentval?

4.2.4 Observationernas kategorisering

Jag observerar musikelevernas och lärarnas angelägenheter (beteenden) i förhållande till frågeställningen *vad som producerar en kreativ musikpedagogik*. Mitt fokus ligger följaktligen på vad som framstår som kreativt. Undervisningen skiljer sig mellan de båda grupperna jag besöker, men jag försöker utveckla och skriva samman de kategorier, som jag identifierar som kreativa i de båda.

I mina klassrumsobservationer försöker jag göra kategorier som inte ligger för nära min lärarerfarenhet, för att skapa distans till det jag observerar (Glaser, 1978, 2010). Istället för att skriva ”ensemblens uppställning” skriver jag ”rollfördelning”. Därefter beskriver jag hur den koden visar sig i undervisningen. Exempel på kategori med beskrivning:

Engagemang. Deltagande ger energi. Att använda kroppen. Självförtroende. Legitimt deltagande?

Paus. I pausen laddas och provas. Olika saker förhandlas, det övas och diskuteras. Men det är fortfarande fokus på nästa låt. Disciplin, alla måste vara tysta när gitarrerna ska stämmas.

Lek och spel. Innanför och utanför. Att uppleva sig som med eller nästan med. Musiken tillåter en att bli inkluderad om man presterar bra. Att vinna andras respekt.

Rollfördelning. Genom att repetera vända mot varandra blir rollfördelningen inte framför/bakom.

Efter en tid utkristalliseras temaområden eller kategorier som jag därefter använder som observationsschema. Exempel ur mitt observationsschema:

Datum: 17/11
Skapar ordning (absorberande närvaro, kreativ förhandling, kollektiv uppmärksamhet). Kör igång-snabba byten. Mellansnack och effektiviteten mellan låtarna tränas. ”Hallå, vi måste köra inledningen i den låten”. ”Måste man se sur ut på scenen?” Den svåra baktakts-låten internaliseras och sångaren tar för sig, känner sig tryggare. Den är svår, men den avanceras. ”Och så går vi ut och så går vi in igen, eller?” Eleverna lär sig inte bara hur man arbetar kreativt utan hur man internaliserar och interagerar i kroppen. Uppmärksamhet med flera sinnen.

Engagemang (uthållighet och tålamod, ökande självförtroende, lust att ge sig hän, laddning i väntan). Konserten närmar sig, spänningen stiger. Går in i rollen, mer och mer. Ansikten som lyser. Peppar varandra: ”Jättebra”. Läraren: ”Det är bra energi nu”. Organiserar flytten av instrumenten. ”Ska vi köra med kläderna?” Det är november och alla ser lite höströtta ut, men engagemanget finns där.

Lek och spel (inbjudan till lek, när katten är borta, lekens regler, träda fram, träda tillbaka, som om). Tjejer och killar skiftar roller. Alla tar plats: ”Uno, dos, tres”. Stödjande dans. Snabba byten. ”Kan jag få låna din kavaj?” Som-om handlar om föregripande. Det går på räls, allt är internaliserat. Grupp-flow, känsla för tempo, jfr med hur små barn sjunger i samma tonart, att utveckla kroppsminnet.

Kommunikation (multimodal kommunikation, simultan kommunikation). ”Är ni med? – Ja!”. ”Vi börjar underifrån och upp. Vi måste köra snabbare byten”. Håller koll på tiden. Ett stort samtal pågår samtidigt med flera mindre samtal. När läraren är borta blir tempot mellan låtarna lite lugnare (tidtagningen borta). Läraren kommer in och visar på olika sätt att avancera kompet på pianot. Att förevisa med hela kroppen, även förevisa energi.

Jag laborerar med namngivning av kategorierna och flyttar om dem eftersom många kategorier och beskrivningar passar i flera övergripande kategorier. Jag hamnar slutligen i att sammanföra materialet i de övergripande kategorierna *kollektiv problemlösning, lek och spel, engagemang och kommunikation*. Observationsschemat blir på

detta sätt ett arbetsredskap, men inte den slutgiltiga kategoriseringen. Redogörandet av kategorierna varvas i resultatkapitlet med vinjetter och uppfattade citat från klassrumsobservationerna.

4.3 Om fokusgrupp eller gruppintervju

Mina samtal med musiklärargruppen sker i form av gruppintervjuer. Gruppintervju är en insamlingsmetod som lämpar sig när forskaren undersöker en grupp människor som arbetar tillsammans (Cohen, 2007, s. 373). Gruppintervjuer ger generellt en rikare variation över ett tema än enskilda intervjuer. De är även ett sätt att effektivisera tiden för de intervjuade.

En nackdel med att intervjua i grupp kan vara, att de intervjuade tillbakahåller information som skulle framgå i enskilda intervjuer. Gruppintervjuer passar därför inte, då forskaren eftersträvar mer personlig information (ibid). Jag ser, att gruppintervju har likhet med det verksamhetsutvecklande phronesis-samtalet inom aktionsforskningslitteraturen. I ett sådant samtal kan lärare och forskare diskutera relationen mellan teori och praktik på ett sätt som sätter igång tankeprocesser, som på sikt kan förnya såväl den pedagogiska som den vetenskapliga praktiken. Jag ser min forskarroll i gruppintervjuerna som sanningssökaren som deltar i att utveckla relevansen i vad som förstås och utvecklas (Mattsson, 2004). Att praktiker ständigt behöver förnyas genom reflektion, hör ihop med att praxis som internaliseras som förtrogenhetskunskap, har behov av att synliggöras och problematiseras (jfr Carr & Kemmis, 1986). Reflektionen av den kreativa undervisningspraktiken görs, enligt mig, bäst i grupp eftersom diskussionen förs snabbare framåt. Reflektionen berikas av de olika lärarnas erfarenhet och perspektiv, samt av att lärarna utvecklar en konsensus om sin egen praktik, även om perspektiven skiftar. Enskilda intervjuer hade kanske uttryckt större variation i svaren men inte utvecklat den överenskommelse i samtalen som hjälper forskaren att hitta kärnan i det diskuterade. Intervju som insamlingsmetod i kvalitativ forskning är väletablerat som ”ett grundläggande sätt att vinna kunskap” (Kvale, 1997, s. 40). I en gruppintervju är det dessutom viktigt att alla deltagare har möjlighet att uttrycka sin åsikt, att resultatet speglar hela gruppen samt att ingen deltagare blir marginaliserad (Cohen, 2007).

Gruppintervjuerna är deltagarnas perspektiv där de beskriver sin erfarenhetsvärld. Gruppintervjuer kan frambringa en mellanmänsklig dynamik, menar Kvale (1997). Gruppintervjuer kan dock bli kaotiska och känslosamma och därmed svåra att analysera (ibid). Cohen (2007) anser att den enskildes tankar inte alltid kommer fram i gruppen, att gruppen utvecklar en slags offentlig version. Analysen i en gruppintervju är ett gemensamt material, det är allas röst tillsammans, även om det är viktigt att deltagarna uppmuntras att ha olika åsikt om det som diskuteras (ibid, s. 374).

Gruppintervjuer likställs ofta med fokusgrupper (Bryman, 2002). Skillnaden mellan en gruppintervju och en fokusgrupp är att i en fokusgrupp står även samspelet mellan deltagarna i centrum för forskarens analys (ibid). Data som produceras i en gruppstudie, kan därför såväl handla om *hur* deltagarna förhandlar sin kunskap, som om *föremålet* för diskussionen (ämnet). Jag är i denna avhandling intresserad av kunskapsinnehållet i samtalen och inte av interaktionen mellan de deltagande, därför ser jag att min metod är gruppintervju. Det som förhandlas (ämnet) i en gruppintervju eller fokusgrupp konkretiseras och blir situerat. Att undersöka vad som utgör ”en bra matlagning”, kan i en framförhandlad situation bli ”att laga mat från grunden” (Halkier, 2010). (I min studie om vad som utgör en kreativ musikpedagogik, framförhandlar musiklärarna exempelvis kreativitet som elevernas kreativa samverkan). Lärarnas gruppintervjuer betraktas som deras gemensamma material och de enskilda rösterna analyseras inte, eftersom jag för min datainsamling primärt är intresserad av innehållet i diskussionen mellan lärarna och inte av vad interaktionen eller agerandet dem emellan kan visa på.

Mina intervjuer förlöpte med ett riktat fokus på ämnet ur olika vinklar från lärarnas erfarenhet. Intervjuerna spelades in, transkriberades och sammanfattades i olika rubriker i kronologisk följd. Jag har lyft fram vissa citat för att framhäva lärarperspektivet eller den emiska nivån. *Emiskt och etiskt perspektiv* är kulturvetenskapliga definitioner eller begrepp som återger hur forskaren betraktar sitt forskningsobjekt. Det kan ske utifrån den undersökta kulturens inifrån-perspektiv och inhemska begrepp (emiskt perspektiv) eller från forskarens utifrån-perspektiv och vetenskapliga begreppsbildning (etiskt perspektiv).

4.4 Observation som fältmetod

Golds modell (1958) av olika roller som forskaren kan anta i en observationsstudie, spänner mellan graden av engagemang och distans. Observatören är antingen fullständig deltagare, deltagare som observatör, observatör som deltagare eller fullständig observatör. I mina klassrumsobservationer har jag rollen som *observatör som deltagare* till *fullständig observatör*. I en öppen och icke-deltagande observation är deltagarna medvetna om forskaren och forskarrollen.

I rollen som *observatör som deltagare* förhåller jag mig som forskare medvetet neutral och objektiv (Cohen, 2007). Jag kan även sägas ha rollen som *fullständig forskare* (Gans, 1982). Den fullständige forskaren engagerar sig inte i situationen. I deltagande observation (där forskaren är aktiv) bör forskaren stanna över en viss period och notera vad som händer och utvecklas över tid (dynamik, situationer, roller m.m.) samt för att undvika effekter som eventuellt orsakas av hans eller hennes närvaro (Cohen, 2007, s. 405). Det ger en holistisk överblick över olika faktorer som samverkar och interagerar som sociala processer. Data som produceras i observationerna blir mer trovärdiga över tid och de inbegriper forskarens koncept, kategorier, detaljerade beskrivningar, fragmentariska fältnotiser, konversationer, beteenden och aktiviteter (Cohen, 2007). Jag anser att detta även gäller mig, fastän jag inte är deltagande observatör utan observatör som deltagande. Jag samlar data induktivt i form av konceptuella kategorier och fältnotiser under en termins tid. Några av dessa kategoriseringar tjänar därefter som observationsschema. I slutet av observationsperioden märkte jag att observationerna inte förklarade något nytt i sina temaområden, och kunde ses som empiriskt ”mättade” (Glaser & Strauss, 1967). Observationerna är forskarens blick, det vill säga en etisk nivå (se emiskt och etiskt perspektiv, ovan).

4.5 Metodkritisk diskussion

I början av mitt avhandlingsarbete hade jag ambitionen att göra en induktiv studie med hjälp av Grounded Theory. I en Grounded Theory (GT) skapar forskaren induktiva kategorier genom olika procedurer, för att utveckla teori ur vad som framgår ur det insamlade och framväxande materialet. Glaser och Strauss (1967) ville genom sin metod bryta med den samtida sociologin, som de menade ”tvingade ner”

stora teorier i en empirinära studie (ibid). När jag har valt litteratur i kapitlet om tidigare forskning samt i teorikapitlet, är detta inspirerat av GT, genom att jag försöker belysa eller inringa ett fenomen inom olika vetenskapsområden.

Jag upplevde efter ett tag, att det är vanskligt att följa metodiken i en teorigenererande forskningsmetod som GT, när jag hade ett tydligt mål med min undersökning, i mitt fall att teoretiskt belysa en kreativ process. Jag beslutade därför att utöka det metodiska ramverket och vända mig till den kritiska realismen, främst hos Andrew Sayer (1992) och Danermark (2003). Danermark (ibid) menar, att den empirinära induktionen hos GT riskerar att reducera verkligheten till det som vi kan observera, och att induktionen därför bör utvidgas med abstrakta tillämpningsbara teorier, som förklarar sociala strukturer och mekanismer, vilket jag ansåg passa min undersökning. För att inte min studie skulle framstå som ”teoristyrd GT”, ansåg jag, att det på detta sätt var en fördel att sammanföra de olika perspektiven. Induktionen inspirerad av GT kunde såväl inrymmas, som utvecklas, inom ramen för den kritiska realismen, där den induktiva fasen leder vidare i ytterligare analytiska faser.

Jag hade förmodligen inte utformat mina observationer på samma sätt, om jag inte börjat hos GT. Jag hade kanske hellre arbetat med ett standardiserat observationsschema, eftersom ett sådant troligen hade varit lättare att genomföra, än att försöka förhålla mig induktivt konceptuell i kategoriseringen. Vinsten med det senare tillvägagångsättet är dock, enligt mig, att det bidrar till intern verifiering av observationerna, genom en samtidig induktiv datainsamling och komparativ analys (Glaser & Strauss, 1967).

Den kritiska realismens analytiska redskap blir viktiga i mitt analysarbete. Abduktionen låter det empiriska materialet analyseras i tänkta mönster eller sammanhang. Hade jag endast valt GT som metod, hade jag inte kunnat precisera teoridrivna frågeställningar, eftersom undersökningen enligt GT ska leda sig fram genom jämförande data, som förklarar fenomenet (Glaser & Strauss, 1967; Glaser, 2010).

Ett problem med den kritiska realismen är, enligt mig, att den kan verka svåröverskådlig med många infallsvinklar och tillämpningar, och forskaren måste bena ut för sig själv hur hon eller han förstår att använda och avgränsa den. Särskilt framkommer detta hos Danermark (ibid), som dels har en ambition att sammanfatta olika forskningsinriktningar inom den kritiska realismen, dels förordar olika metodperspektiv. De sammantagna perspektiven blir således många. Jag upplever Sayer (1992) som mer sammanhållen och strukturerad. Mitt metodkapitel blir givetvis begränsat utifrån två av de huvudkällor jag använt, men dessa källor vilar på andra forskare inom den kritiska realismen.

Jag hade även kunnat välja en allmän kvalitativ analys (QDA), och strukturerat det empiriska materialet, och därefter analyserat det tematiskt i tidigare forskning med en efterföljande diskussion. Jag tycker dock, att det är intressant, att anta utmaningen att försöka förstå, hur den samhällsvetenskapliga forskningen hos den kritiska realismen strukturerar verkligheten i olika förståelselager.

4.5.1 Validitet

Medför metodiken hos den kritiska realismen att forskningen blir valid? Metodpluralismen hos den kritiska realismen innebär att olika slutledningar och insamlingsmetoder samverkar utifrån de teoretiska valen (sambandet mellan ontologi och epistemologi, se Danermark, 2003 ovan). För att stärka undersökningens generaliserbarhet hade min avhandling i princip kunnat utvidgas i en kvantitativ generalisering, men Danermark (ibid) menar, att den kvalitativa analysen kan vara tillräcklig. Verifiering i betydelsen ”yttre” hypotestestande, är enligt Danermark (ibid) och Sayer (1992) inte gångbar i en samhällsvetenskap som hellre söker ett teoretiskt samtal, där olika abstrakta teorier och begrepp utvecklas och förändras och ger en fördjupad förståelse av samhället.

4.5.2 Etiska överväganden

Den etnologiska eller samhälleliga forskningens mål är att producera en trovärdig social kunskap, men inte till vilket pris som helst. Det finns många bevekelsegrunder att reflektera över. Hammersley och Atkinson (2007) menar, att all etnologisk forskning tar plats i ett kontinuum att vara helt dold och helt öppen. Även om en undersök-

ning är öppen, i bemärkelsen att forskaren inte verkar fördold, så är inte forskningsdesignen att betrakta som öppen.

Forskningens utformning ska varken forceras på informanterna, eller bidra till att påverka deras beteenden, så att undersökningen inte blir tillförlitlig (Hammersley & Atkinson, 2007). Det är framförallt viktigt att ingen kommer till skada och att de deltagande skyddas i sin anonymitet. Skolforskning är ett särskilt område. Hammersley och Atkinson menar att det kan vara svårt att dra en skiljelinje mellan en privat och en offentlig miljö (ibid). Skolan är ju både offentlig och privat och jag behöver därför de medverkandes tillåtelse.

Ett inledande mejl till skolledningen gav mig tillgång till en musiklärargrupp som accepterade min förfrågan om intervjuer. Gruppintervjuerna med lärargruppen spelades in och transkriberades och anonymiserades och lärarna fick läsa dem. Eftersom gruppintervjuer innebär, att materialet är kollektivt förmedlat (Cohen, 2007), fick lärarna ta ställning till materialet i sin helhet och de gav sitt skriftliga samtycke.

Skolornas lärare frågade de vuxna eleverna vid minst två tillfällen, innan jag började observera. När jag träffade eleverna presenterade jag mig som doktorand på Malmö högskola och att jag skriver en avhandling om kreativitet. Jag frågade eleverna om jag fick komma och observera deras ensemblelektioner. Jag sa, att observationen skulle ske på deras villkor, och att de bestämde om jag fick komma eller eventuellt sluta komma (Kvale, 1997). Jag berättade, att jag skulle närvara i klassrummet och inte delta och inte spela in, bara anteckna. De var införstådda med observationsvillkoren och tyckte att det gick bra. Jag frågade läraren om jag fick komma tillbaka från vecka till vecka, vilket alltid bifölls. Lärarna informerade mig via mejl om det var schemaändring, m.m.

När klassernas projekt närmade sig sitt slut, frågade jag ännu en gång om jag fick använda observationerna av deras klassrumsarbete, eftersom deras deltagande var frivilligt. Jag gav eleverna alla kontaktuppgifter till mig, om de ville veta något mera. Jag berättade kortfattat om vad jag hade sett, och på vilket sätt det var intressant för min forskning. Därefter frågade jag, om jag kunde använda fotografier av klassens

arbete och konsert, vilket de biföll. Jag försäkrade, att varken skolans eller deras namn skulle framgå i avhandlingen. Jag fick elevernas och lärarnas skriftliga samtycke till observationerna och till fotografierna.

Jag fick således informerat och muntligt samtycke av de deltagande i början av min empiriska insamling, som bekräftades under processens gång. Jag fick skriftligt samtycke i slutet av processen, då elever och lärare genom sitt deltagande var medvetna om vad jag observerat. Eftersom det är svårt att förutse hur forskningen utvecklar sig, kan det även vara svårt att godkänna forskarens närvaro i förväg (Kvale, 1997). I forskningsupplägget bör således forskaren överse forskningens fördelar, behovet av informerat samtycke, anonymiteten hos de undersökta, konsekvensen för de deltagande och forskarrollen. Forskaren bör även vara medveten om hur närheten i intervjusituationen kan påverka intervjusvaren (ibid). Inget av dessa områden upplevde jag som kontroversiellt eller problematiskt, särskilt som gruppintervjuer placerar forskaren på en mer jämbördig plats med de andra i gruppen. För mig blev det viktigast att inte störa undervisningen och att vara där på skolans villkor.

Etik kan vara en fråga om att vara anpassningsbar och om forskarens goda omdöme. Det kan vara bedrägligt att förlita sig på etiska riktlinjers uppfyllande som ett mål i sig, eftersom inga procedurer är en garanti för etiken, menar Hammersley & Atkinson (2007). Etiken avgörs av forskarens pågående bedömningar. Det är viktigt att förstå att forskaren inte är ofelbar, och att allt som händer under en forskningsprocess inte kan förutses. Själva sammanhanget avgör, menar de (ibid). Jag tycker att det är lätt att skrämmas av etiska riktlinjer som förutsätter ”den perfekte” forskaren och inte den mänskligt felbara personen. Hammersley & Atkinson (ibid) menar att effektiviteten i forskningssammanhanget alltid är viktigast om det inte är uppenbart att etiken blir ifrågasatt. Etiken innefattar i stort omdömen i relation till forskningens mål, situationen ifråga och intresset av medverkan (ibid).

5 RESULTAT

Detta kapitel är av övervägande deskriptiv eller induktiv art. Det empiriska materialet är undersökningens *händelser* i form av empiriska intervjuer och observationer som tillsammans bildar de empiriska mönster som jag har kunnat se vid insamlingen och i den första sammanfattningen av mitt empiriska material. Kapitlet är disponerat så att jag först beskriver intervjuerna och sedan observationerna. Kapitlet avslutas med en sammanfattning av de viktigaste händelser jag har observerat och inducerat mig fram till i denna inledande fas. I nästa kapitel kommer jag att gå djupare i de ”mekanismer” jag analyserar mig fram till ur mitt empiriska material med hjälp av mina valda teorier.

5.1 Gruppintervjuerna

Lärarintervjuerna ägde rum i ett lärarkollegium i en av skolorna, mer än ett år före observationerna och återges kronologiskt och inte tematiskt i sammanfattad form med citat av lärarnas röster. Lärarnas namn har ersatts med beteckningar L1 (lärare 1 o.s.v.).

Jag börjar min intervju med att fråga lärarna om musikämnet som skapande ämne, i likhet med de andra konstnärliga eller estetiska ämnena, alltid är kreativt? Musik som ämne innehåller många olika delar. Olika delar eller ämnen i musikpedagogiken i stort kan vara mer eller mindre kreativa, menar en lärare. ”Tragglandet”, säger en lärare, är ju inte särskilt kreativt, men det leder till kreativitet.

> L2: Det här övandet är ju inte kreativt, fast det leder dit ju.
>
> Anna: Det leder till kreativitet?
>
> L2: Ja, men det är ju inte, ”nu ska jag lägga dessa ackorden så”.

”nu övar jag på dem”. Det tycker inte jag är kreativt på det sättet.

Anna: Vad är det då?

L2: Ja, det är en övnings… du skapar ju då också, men det är mer en traggling. Du tragglar in det här så att det sätter sig.

”Traggling” är alltså en förutsättning för kreativitet, enligt L2.

Ensembleämnet (spel i grupp) upplevs hos en lärare (L5) som kreativt eftersom eleverna får skapa och tillföra sin egen musikalitet. Jag undrar om ensembleämnet alltid är kreativt eller har lärarna på denna skola utvecklat en kreativ form för ensembleämnet som skiljer sig från andra delar av musikpedagogiken? Läraren menar att det just är samspelet med andra som gör att undervisningen blir kreativ i ensembleämnet.

L5: Ja, det är väl samarbetet med andra, att man inte vet vad som sker och som kommer att… alla inspirerar varandra och så blir det, och så blir det, det är kreativt när man hjälper varandra. Annars utgår man bara från sig själv och läraren när man sitter med sitt instrument. Det är ju också kreativt, givetvis… Och sedan är det beroende på läraren hur man utvecklar kreativiteten, låter eleven skapa mycket själv och så.

Läraren ovan menar att inom ensembleämnet inspirerar och hjälper eleverna varandra, vilket ger ett kreativt engagemang. I den enskilda undervisningen är det svårare att vara kreativ och det blir ofta läraren som har ansvar för att eleven får skapa, säger läraren. I detta fall är det ofta läraren som är kreativ.

Elever kan vara mer eller mindre aktiva på lektionerna överlag. Elever kan exempelvis delta i undervisningen men utvecklar inte en kreativitetskänsla eller ett kreativt tillstånd, berättar en annan lärare (L3).

L3: Man kan ju se det som kreativitet från både min sida och från elevernas sida. Om jag startar någon form av projekt som eleverna är delaktiga i, och det är de som ska göra nånting, då blir ju min kreativitet att de gör det och fullför det och det kanske blir nån form av produkt eller nånting. Då är det <u>min</u> kreativitet. Sen kanske de enskilda eleverna känner olika för det, en kanske

> inte känner alls att det har varit kreativt, medan en del kanske verkligen har känt det. […] Ifall man pratar om kreativitet som en form av självkänsla, så är det ju inte säkert att den är med alltid. Jag menar, ibland så har man ju fasta rutiner ifall man sitter och ska musicera och ska spela och jag känner väl inte alltid, att även om jag tycker att det är kul att spela så kanske jag inte alltid är i det här kreativa tillståndet när jag spelar. Mycket går på automatik, man vet nästan… ifall jag vet slutresultatet, då kan det ju påverka den, kreativitetskänslan.

Det är dessutom olika hur projektet ifråga utvecklar elevers kreativitet, menar läraren i citatet ovan. Om man som elev bara hakar på andra kanske man inte utvecklar den kreativa känslan. Känslan av kreativitet innebär för denna lärare en viktig oförutsägbarhet inom ensembleämnet som kan relateras till om man vet det färdiga resultatet i förväg. Att veta slutresultatet i förväg påverkar både kreativitetskänslan och förstör själva processen.

> L3: Om jag vet att jag är här och ska dit då har jag ju liksom förstört processen emellan där. Men där är ju spännande då, för elever, att elever, de kan tycka olika. En del, det beror lite på vilken roll de tar där också, ifall en del verkligen känner att de är med och utvecklar någonting, så kan de ju bli kreativa. Medans en del kanske bara hakar på nånting som någon annan gör och då får de förmodligen inte samma känsla för det. Så det är ju väldigt individuellt.

Vi fortsätter att tala om elevers engagemang. Är det ett självdrivet lärande som är det kreativa? undrar jag. Det självdrivande lärandet är en form av kreativitet, men det rör sig även om skapandelust. En elev kan vara den som kommer med idéer men även bara delta i processen, säger L5. Eleverna inspirerar varandra, de smittas av varandras kreativitet, anser lärarna. Eleverna kan även påverka varandra negativt till exempel genom att någon surar och drar med sig de andra.

> L5: Är det någon som är driftig och kreativ, jäklar, de tar efter direkt, det sprider sig. Precis tvärtom, också: Om någon sitter och tjurar i ett hörn så drar de med, så är det.

Alla elever kanske inte får ut något personligen, men alla är ändå del av den kreativa processen, säger läraren. En lärare kan göra en elev icke-kreativ genom att säga: gör si eller så, säger L5. Om läraren däremot ger eleverna olika alternativ och valmöjligheter ökas det kreativa engagemanget, anser denne.

Vi diskuterar undervisningens olika moment, som att öva. En lärare ovan talade om ”tragglingsprocessen”. På liknande sätt menar L1 att när man bekantat sig med de tekniska förutsättningarna kan man göra medvetna val. Det är bekantskapsprocessen som tar tid och kraft på de enskilda instrumentallektionerna.

> L1: När man känner sig hemma i ett stycke, det känns som det är först då som man kan börja arbeta kreativt och börja liksom fundera och göra medvetna val. […] Att kreativitet är kanske, är kanske lite val, att man gör medvetna val.

Genom att låta eleven bekanta sig med stycket genom att lyssna på det före lektionen sparar man lektionstid, menar L1. Tillgången till olika medier underlättar ett förberedande arbete; om eleverna inte tidigare hört låten de ska lära sig sjunga stannar undervisningen upp. Läraren får medhåll av sin kollega:

> L5: Då gör du ju eleven kreativ för då skall de själva gå in och lyssna på olika sätt att göra låten istället för att börja med låten direkt: ”Så här ska du spela!” Att få dem till uppfattningen att först ska du lyssna själv, sen går vi igenom. Det kan vara ett bra sätt, egentligen.

Men ibland är det svårt att engagera eleverna att våga ta egna initiativ. En lärare (L4) menar att elever ofta vill att läraren ska visa hur man utför olika ackord och så vidare istället för att prova själva vilka ackord som passar. Eleverna säger att de glömt hur läraren visade förra veckan, men läraren ber då eleverna att inte förutsätta att det finns <u>ett</u> rätt sätt att spela, utan att de kan prova sig fram till olika lösningar.

Läraren försöker således förklara för eleven att det finns många olika sätt att spela, men eleverna fastnar ofta i ett rätt- och feltänkande. Lärarens kollega instämmer:

L4: Jo, det är så att de tror att det är rätt eller så är det fel. Det är liksom… flera saker som är rätt! Så det är svart eller vitt, liksom. Det är många som vill ha: ”Men hur ska vi lägga det?”. De kommer och frågar, igen och igen. Och de liksom… ja, jag vet inte… De fastnar i det tankesättet. Det är liksom, det skall vara så.

Det kan även vara ett sätt att flytta fokus då de inte övat; just att inte komma ihåg hur man gjorde, tror läraren… Att påminna eleverna att de inte ska ge upp för att de inte kommer ihåg vad läraren sagt är en återkommande uppgift i undervisningen. Eleverna själva kan ju prova nya lösningar, men de har olika skäl att inte pröva själva, diskuterar lärarna. Kanske är de vana att få det ”serverat”.

Att inte våga prova eller ha tillit till sin förmåga kan höra samman med den musikaliska fostran eleven fått. En av lärarna menar att i kommunala musikskolans undervisning förväntas elever inte komma med egna förslag och att undervisningen gör eleverna notbundna. Elever som kommer från kommunala musikskolans undervisning till ensembleundervisningen på gymnasiet är därför ofta tekniskt skickliga men får det besvärligt när de förväntas prestera ett eget musikaliskt uttryck eller improvisera. De som lärt sig spela på egen hand är däremot mer utprövande i sin attityd, säger läraren. Lärarna diskuterar:

L5: Jag märker det också på ensemblen, att man kan ha en jätteduktig som kommer och sätter noterna perfekt på sin sax, cello eller vad det är. Men när man väl kommer dit att man skall skapa någonting själv, i några åtta takter där, ”gör ett där och så vidare, så…” Då blir de helt ställda och säger: ”Vad skall jag göra, säg vad jag skall göra!” Medans någon annan, kanske en gitarrist, kör lite fills: ”Javisst, drrrrr”. Istället för att tordas misslyckas, vara kreativ, hitta på.

L2: Men de har aldrig gjort det.

L5: Nej, jag vet. Förutom de som spelat lite fritt, kanske spelat i storbandet och fått ett solo, eller sånt, va, så det… Det är det, man försöker få dem att fungera mer kreativt i ensembleform. Det är det de lär sig av varann, tror jag.

Den egna skolans ensembleundervisning utvecklar så småningom elevernas kreativa förmåga, menar L5. Det sker genom att engagera eleverna i många kreativa processer, även i planeringen runt de kommande konserternas yttre utformning och så vidare. Men inom undervisningen är det alltid en balans mellan form och frihet som baseras på att kunna återge musiken trovärdigt. En lärare ser att styrdokumenten ibland kan uppfattas som motstridiga när de såväl talar om vikten av att utveckla ett personligt uttryck som om konsten att musicera stilmedvetet. Musikämnet balanserar på detta sätt mellan trovärdigt utförande och kreativt engagemang.

Att vara kreativ kan sammanföras med känsla av inspiration och engagemang. Kreativiteten låter sig inte tvingas fram. Läraren (L3) berättar om sin egen kreativa process:

> L3: Man kan inte tvinga fram kreativitet, för mig, om man tänker så. Jag kan inte sätta mig… jag kan inte sätta mig och säga: ”Ok! Nu ska jag göra en låt!” Då kan jag bara sitta där: händer ingenting, händer ingenting och sen när man minst anar det, när man inte försöker tvinga fram något, om det är något speciellt tillstånd man befinner sig i, eller vad det nu är, då liksom kommer skaparglädje, saker finner och hamnar på plats!

L3 talar i citatet ovan om den tidsaspekt som finns när man skapar och som hör samman med den känsla av kreativitet som läraren vill uppnå. Genom att öva på sitt instrument tror läraren att transformationen till det kreativa tillståndet kan underlättas. Känslan av kreativitet är viktig, eftersom det är en belöning i sig. Om inte känslan finns blir det en massa måsten, vilket hämmar kreativiteten, menar läraren.

> L3: Ja, för annars blir det bara som saker, det blir måsten man ska göra och det hämmar ju kreativiteten enormt. Så det är ju två motbalanser det där, att försöka hitta det där ”flowet” då eller det där tillståndet. Det är nog väldigt individuellt och det är svårt att hitta på knep.

Genom att såväl aktivt som passivt vänta in ett kreativt tillstånd, underlättas den skapande aktiviteten. Det finns olika sätt att tackla

problemet med att få skaparlust. Läraren (L3) brukar låta sig inspireras av YouTube och låter även sina elever inspireras på samma sätt. En annan lärare exemplifierar hur Björn och Benny i ABBA tillbringade en längre tid på en enslig ö och väntade på inspiration. Plötsligt infann sig ett kreativt tillstånd så att de kunde skapa och skriva låtar och därefter fick de invänta inspirationen igen. Läraren (L1) berättar:

> L1: Och så satt de där hela dagarna och liksom väntade. Vissa dagar så hände ingenting, vissa dagar skrev de sju låtar. Men de satt där, de var tvärtemot, de satt och spelade och spelade tills nånting hände.

I citaten ovan återges en tidsaspekt men även ett mentalt motstånd för att hamna i ett kreativt tillstånd. Vissa musiker använder därför droger för att uppnå en känsla, diskuterar lärarna. Ett kreativt tillstånd kan även utvecklas till ett maniskt, menar en lärare. Det kan på så sätt bli nedbrytande för personen ifråga.

Kreativa tillstånd kan vara omedvetna. När man arbetar med någonting och sedan släpper det, så fortsätter det undermedvetna att arbeta. Det är en slags omedveten kreativitet, menar en lärare, hjärnan fortsätter att vara kreativ i sin process. Att avstå från att spela en kortare eller längre period kan på så sätt bidra till att man plötsligt kan göra nya saker. Lärarna diskuterar om kreativitet är en omedveten eller aktiv process:

> L3: Ofta när man håller på med någonting, och sedan släpper det, så det undermedvetna, det fortsätter ju. Och det är ju, det är en slags kreativitet som man inte är medveten om. Och så helt plötsligt så, om man till exempel skriver en text och man inte kommer på fortsättningen, så nästa gång du tar upp pennan så finns det där.
>
> Anna: Vad har du gjort då, vad har hjärnan gjort?
>
> L3: Ja nån del av hjärnan har fortsatt att vara kreativ i sin process, och bearbetat det här. Så även om man valt att ”jag släpper det här” och går vidare, så maler det på hela tiden.

L2: Fast jag skulle inte välja ordet kreativ där…

L3: Nej… då måste man…

L2: Hjärnan har jobbat vidare!

L3: Fast på ett kreativt sätt.

L2: Ja…

L3: Ifall den har arbetat i de banor man tänkt på.

L4: Hjärnan har jobbat vidare och så blir resultatet kreativt. Det bara kommer…

L2: Om man är kreativ så är man det aktivt!

Lärarna i citatet ovan har olika åsikter huruvida kreativitet visar sig aktivt eller om den verkar omedvetet genom att hjärnan bearbetar något som senare kan visa sig i nya färdigheter.

Vi fortsätter och talar nu om kreativt utbyte. Hur åstadkommer man ett sådant? En av lärarna menar att det ibland sker kreativt utbyte mellan musiker och ibland uteblir sådana, även om intentionen från den ena musikern var att skapa en kreativ kommunikation. Ett reellt utbyte av idéer är därför en slags två- eller flersidig kreativitet som inte alltid uppstår. I undervisningen väljer kanske läraren en låt till eleven i läxa som passar dennes tekniska nivå, men eleven gillar inte låten. Eleven måste då vara kreativ och komma med egna förslag på vad han eller hon vill spela, säger läraren. Undervisningen måste således ha en flexibel och öppen ingång, eftersom man som lärare inte vet hur de egna förslagen mottas av eleven. Läraren måste dessutom introducera ett material på ett sätt som utgår från det som eleven känner till eller visa något som eleven kan bekanta sig med genom att imitera. L3 menar att:

L3: Om jag känner till frukten äpple, och jag är elev, då kan jag inte bara börja prata om päron eller bananer. Där måste man ju som lärare visa, att det finns det här också.

Vi talar nu om vikten av ramar och redskap. En lärare berättar hur denne förebildar improvisatoriska mönster som eleverna får härma och som inspirerar eleverna att gå vidare och hitta på egna. På så sätt motiverar eller ”tvingar” läraren eleverna att bli kreativa. När eleven väl har gjort det en gång, menar läraren (L5) att eleven gör det av sig själv.

> L5: ”Nästa gång du kommer tillbaks, skall du ha gjort två egna till…”

Eleverna tycker det är väldigt roligt att själva komma på saker, att utveckla något eget och inte bara spela vad någon annan gjort. Eleverna kan i sin tur visa läraren något som gör att läraren får härma och så bygger de tillsammans vidare i avancemang, berättar läraren. En lärare kan ytterligare locka genom att förevisa. Till exempel genom att spela jättesnabbt och därefter vill eleverna veta hur läraren gjorde. L5 berättar:

> L5: Spelar jag så här nu och spelar det jättesnabbt så tycker de att det är jättefräckt. ”Hur gjorde du det?” ”Ja, jag skall visa dig”. Och så kör vi!

En annan lärare menar att det är svårt att i alla ämnen arbeta kreativt, exempelvis i körsången, där alla förväntas sjunga likadant.

Lärarna diskuterar att det finns olika mönster som den som spelar eller sjunger kan variera och flytta runt, eller olika kompformer. De vill inte att eleverna ska ackompanjera likadant hela tiden. Vissa elever vill ha tydliga instruktioner och bekräftelser. De vill att läraren ska uttrycka sin åsikt om hur det ska vara och hur det låter när de försöker efterbilda. Eleverna i fråga är inte vana att själva bedöma sin insats då de ofta ingått i en större ”ljudmassa” där det gäller att anpassa sig, diskuterar lärarna.

> L5: Man spelar i en orkester, är van med det, får noter och spelar med 20 till 30 andra och det är inte mycket: ”Hur låter ditt instrument?” utan du hör bara helheten.

L5 i citatet ovan menar att eleverna inte är vana vid att själva bedöma sin insats eller prestation och därför blivit beroende av lärarens yttre bedömning.

Att skapa förutsättning för kreativitet hör samman med lektionens utformning. En lärare (L1) berättar att när eleverna har gemensam lektion (två eller flera tillsammans med läraren) tar de större eget och gemensamt initiativ än under den enskilda lektionen med läraren. L1 förklarar:

> L1: Man förstår ju att mycket händer egentligen när de släpper lite barriärer och när de vågar börja komma igång. Jag har ju både Anna och Stina efter varandra och så gjorde jag så igår att jag slog ihop dem, så att de hade kvart tillsammans mitt i. Då körde vi den här låten som vi har i ensemblen. De hade övat in den och lyssnat in den innan, och jag börjar spela och de börjar sjunga tillsammans och byter: ”Jag tar den här så tar du den där versen” ”Ska du eller jag ta överstämman?” Och så helt plötsligt, jag blev ackompanjatör. Jag bara satt där: ”Vi tar från början nu (lärarens namn)!”

Läraren i citatet ovan uppskattade den lärarroll som innebar att eleverna blev aktiva och självständiga genom att de tog initiativ för hur lektionen skulle fortgå.

Om eleverna på eget initiativ bryter den invanda undervisningsramen kan det utvecklas positiv energi, menar lärarna. Eleverna i skolans ensemble ville träffas utanför skoltid och spela på egen hand, och de berättade därefter stolt för sin lärare (L4) vad de upplevt. Läraren förklarar:

> L4: Det kan ju vara så att just när man bryter den vanliga mallen, den vanliga ramen som man alltid har. Det är samma sak med ensemblespelet. […] Vissa har sagt att när vi har ensemble kommer vi sent, vi är trötta, vi gör ingenting. Så var vi här själva på lovet och spelade. Vi hade själva bestämt det och spelade vi jättebra och alla var jätteduktiga och alla gjorde sitt. De bröt den vanliga ramen då. Vi står där som lärare och vi ska bla, bla, bla. De gör det själva för att de själva väljer det.

Eleverna i citatet ovan blev aktiva och tog ansvar när de träffades i skolan på fritiden. Det egna initiativet ledde till ett ökat engagemang, menar läraren.

Som ledare för en ensemblelektion får läraren vara uppmärksam på att inte styra för mycket, så att kreativiteten hämmas. En lärare (L3) menar att man hellre kan tänka ut ett koncept med lösare gränser där instruktionerna sker i början. Läraren vill helst att eleverna ska försöka själva och därefter kan läraren komma in till klassen och se hur situationen utvecklar sig:

> L5: Ofta kan de. De är så duktiga så de kommer på själv. Det är perfekt, jag behöver inte göra nånting. Ibland är det ju trist, då står det still. Då kommer man ju ingen vart. Då får man säga till dem. Och det kan ju vara lite av det, de jobbar ju mycket så i ensemblen.

Samarbetet mellan eleverna ger känslomässiga vinster genom att de blir modigare i att ta ansvar för det musikaliska utförandet. Eleverna blir inte lika generade när de gör fel om de arbetar tillsammans, då skrattar de åt sina fel och kör vidare, säger L5. Läraren kan arrangera undervisningen så att ett samarbete kommer till stånd. När eleverna samarbetar utan lärarens styrning kan de se arbetet som en prestigelös, rolig grej, menar läraren. De ställer sig på så sätt utanför den skol-ram som ofta drar ner lusten, menar en annan lärare.

Alla elever är dock inte lika spontana. Om en elev är lite hämmad vill den kanske kontrollera sitt utförande innan han eller hon vågar prova att spela inför läraren eller inför de andra eleverna. Läraren försöker ge olika alternativ och bjuda in, men eleven vågar inte alltid prova direkt utan att öva först. Det kan stoppa upp arbetsprocessen i gruppen, menar en lärare. De andra lärarna menar att det inte alltid går att bjuda in, utan ibland får läraren säga: ”nu gör vi så här”, vilket kan hjälpa en elev som alltid säger nej till att spela något nytt inför de andra.

Samarbetet i skolan sker inte alltid jämställt. När eleverna arbetar självständigt förekommer det att en elev tar en slags lärarroll och styr

upp de andra. De andra eleverna kan klaga på att det alltid är samma elev som vill bestämma, berättar L5.

> L5: Någon som är musikalisk, i alla fall i ettan när de inte känner varandra så väl, som är duktig, vill gärna, säger gärna: ”Gör så och så!” Jag tycker de andra, att det slätas ut efter ett tag, att de andra kommer ikapp sen. Men det är olika, det går inte säga att den här klassen och den nästa är likadan, det skiftar.

Att någon elev dominerar de andra behöver inte vara så farligt om ”elev-läraren” skiftar, diskuterar lärarna. Det kan vara ett övergående problem. Oftast händer det att någon dominerar de andra i ettan, men att de andra kan ta ledningen efterhand. Men det ser olika ut i olika klasser. Om det är många som engageras blir det mycket kreativt. Ju fler som samverkar, desto bättre.

Jag undrar om eleverna kan utveckla de tekniska redskapen utan oss lärare. Behöver vi tillrättalägga lärandet eller hur lär eleverna sig de musikaliska redskapen? L1 berättar om rockgitarrister som sitter framför YouTube och lär sig att spela ett komplicerat solo som ligger långt utanför deras tekniska förmåga:

> L1: Jag tänker mycket på rockgitarrister. Killar som sitter framför YouTube och… och hittar tabulatur på jättesvåra grejer, tycker jag i alla fall. Och som ligger långt över deras förmåga, som vi [lärare] skulle bedöma det. Men som lär sig spela ett komplicerat solo, ”för nu…” eller för att de tycker att det låter så bra.

Eleverna blir så motiverade av att solot låter bra, så de lär sig att spela något som ligger över deras uppskattade förmåga, säger läraren. Läxan däremot struntar de i, att lära sig plocka med fingrarna och sådant som eleverna kan tycka är tråkigt:

> L1: Sedan struntar de i att göra den här tråkiga läxan; att lära sig plocka med rätt fingrar och så här. Det är ju skittråkigt. Men att lära sig spela det här solot, det gör de mer än gärna. Och då kan de sitta två timmar med det.

Eleverna i citatet ovan visar på uthållighet i lärandet genom den egna motivationen. Jag undrar om en medveten progression i musikundervisning är viktig, den härstammar ju från den västerländska ”orkestermaskinen”. Vissa övningar gör man ju för att förbereda eleverna för svårigheter som kan uppstå i olika låtar, menar en lärare. Men eleverna kanske löser problemet ändå när det uppstår i låten, det vill säga i ett sammanhang, medger läraren. Men vissa förkunskaper är viktiga. Det är överlag viktigt att låta eleverna få stå ”på egna ben” och motiveras genom att få vara delaktiga i undervisningens material. En lärare brukar fråga sina pianoelever om det är någon låt de vill lära sig och drömmer om att kunna spela. Om de får välja ett önskestycke lär de sig (som i citatet ovan) de tekniska problemen när de uppstår, med motivationen ”jag vill kunna spela denna”.

Att utveckla elevernas autonomi och tilltro till sin egen förmåga, är en viktig pedagogisk uppgift. Vi har olika synsätt på musik, menar en lärare. Ibland har motivationen att spela något som man hört en viktig funktion. Eleven lär sig då låten när man går igenom den. Det rör sig kanske om vilken tilltro till sin egen förmåga man utvecklar genom detta arbetssätt samt om målet med sitt spel; att det låter som på skivan. Att ha ett starkt mål att klara något, utvecklar uthållighet att kunna gå fram och tillbaks i lärandets process. L3 förklarar:

> L3: Det varierar ju hur pass stor tilltro man har på sig själv, att det där kan jag spela, var man själv sätter nivån, när man själv tycker man är nöjd, när man tycker man klarar av att spela det. När man tycker det låter som på skivan. Då kommer man ju en del till insikt att ”jag vill spela det här”. Och kan spela delar utav det. Men för att kunna spela de andra delarna kanske man måste gå tillbaka och öva på ”det här” och ha ”det där” som mål.

Att lära sig genom egen motivation innebär att den som spelar själv lägger gränsen för när den är nöjd med resultatet. Men om delar av det en elev vill spela ligger på en alltför hög nivå, får denne nöja sig med att lyssna och lära sig behärska annat mer grundläggande eller tekniskt överkomligt först, säger läraren i citatet ovan.

Eleverna kan lära sig genom motivation i de mest oväntade sammanhang. En elev i en multimediakurs skulle ha en viss melodi som illustration och läraren trodde att eleven skulle ladda ner den från internet och tillfoga bildmaterialet. Istället lärde eleven sig låten genom att följa en snabbkurs på YouTube. L5 berättar:

> L5: Det finns några kurser då man ser ett piano att trycka på. Då sa han: ”Jag har lärt mig spela piano!”[…] Så han var helnöjd med att kunna spela piano!

Vi diskuterar lärarrollen. Det är svårt att alltid vara en inspirationskälla för eleverna, men det är den största uppgiften vi har, menar en lärare. Eleverna ska tycka att det är roligt och se fram emot nästa lektion. Lärarna vet att musikalisk kommunikation innebär att uttrycka sig genom känslor. Det innebär vissa hänsynstaganden. Ibland kan elev och lärare behöva tala med varandra istället för att spela under en lektion. Det är inte heller alltid vad lärare säger, utan vad de gör som är viktigt, anser en lärare. Lärare sätter avtryck hos eleverna, alla elever kommer ihåg sina lärare. Om man inte gillar ett ämne gillar man inte heller läraren, säger en av lärarna. Som musiklärare har man fördel av att de flesta gillar ämnet, och då också läraren. Elever tycker inte om att misslyckas. Lärarna diskuterar:

> L1: I tidningar (som Skolvärlden) är det nästan i varje tidning en kändis som intervjuas om ”vilken lärare kommer du bäst ihåg?” eller ”vad är ditt värsta skolminne?” All människor kommer ju ihåg någonting. Som han föreläsaren sa, ”man gör ett avtryck”. Då är väl frågan vad för avtryck man ska göra. Man har liksom ett uppdrag att man ska uppnå vissa mål i en kurs och sen är det så mycket annat också.
>
> L5: Då har vi en fördel som har de här ämnena. Du som har matte, det finns elever som hatar matte. Då blir det att man hatar läraren för att man hatar matte.
>
> Anna: Du har frivilliga elever här menar du?
>
> L5: Ofta tycker de här som spelar att det är roligt, att de har valt det.

Det blir roligt med musikämnet om eleverna upplever att de har valt det, menar en lärare ovan. Men om obligatorisk musikundervisning ska vara rolig, bör den kanske utgå från elevernas behov av en lärares ledning. En av lärarna är kritisk till den undervisning som ofta förekommer på högstadiet, den så kallade bandmodellen, där eleverna lämnas utan lärare att imitera musik. Det som försvårar denna undervisningsmodell är att eleverna inte ännu tekniskt kan spela utan förebild, även om låtarna ofta är lätta. De hör själva att det inte låter bra, man kan inte lura dem, anser läraren (L2).

> L2: Det blir inte så himla svåra låtar heller. De kan inte. De hör ju själva. De försöker själva på en del låtar och det låter ju inte bra. […] Man kan inte lura dem och säga att ”det här var jättebra!”

Vi går vidare och talar om tolkning som en form av kreativ förändring. Vissa genrer får inte förändras och om de kan förändras så har eleverna inte kommit dit där de vet hur de kan göra en förändring eller tolkning, menar en lärare. En annan lärare (L5) berättar att denne brukar låta eleverna spela samma stycke i olika taktart för att få en tolkning som är annorlunda på ett enkelt sätt.

> L5: Ta en låt som du tycker är jättefin. Den röda tråden är melodin, men vi gör den i en annan stil. Många förstår inte alls vad jag menar, jag säger då: ”Lyssna på Let’s Dance, lyssna när de spelar låtar i tre-fjärdedels-takt. Det är en Britney Spears-låt som de kör i vals.”

Genom att förändra taktarten i en låt som eleverna själva hade en relation till, förändrades musiken till att bli något annat.

Vi pratar vidare om estesi eller hur undervisningen uppnår ett kreativt tillstånd. En lärare kan få energi av att ha en duktig elev som gör att läraren måste anstränga sig extra. Lärare och elever hjälper varandra att prestera bättre eftersom både elever och lärare behöver energi för att undvika stagnation. Elever kan inspirera sin lärare genom att lära denne något nytt, menar L3.

> L3: Ibland kommer eleverna och frågar: ”Jag skulle vilja lära mig det, eller vet du hur man gör det?” Det är sådana gånger jag tycker det är kul och inspirerande. Då försöker man göra sammanhang där de här sakerna kan användas. […] Sen kanske man provar sig fram så de kommer på hur vi ska ta vägen. Sen kommer jag med ett förslag. Sen kanske vi har gjort en liten låt med några riff som bägge är delaktiga i!

Elev och lärare i citatet ovan prövar sig fram och lär sig tillsammans låten från början. Läraren menar att man då väcker en kreativ process inom sig själv. Elevernas frågor utmanar och inspirerar läraren. Samarbete mellan elever och lärare när de gör låtar tillsammans, är en viktig del av ett kreativt lärande. Läraren och eleverna ger varandra idéer som de senare kan utveckla på egen hand, eleven med sina bandkompisar. L3 och L1 diskuterar:

> L3: Jag har gjort en del låtar tillsammans med elever som de sedan kört tillsammans med sina band sedan. Sådana tillfällen känns som ett ge-och-tagande, och att det är mycket kreativitet.
>
> L1: Då uppfyller man kursmålen, betygskriteriet att omsätta kursens innehåll i eget musicerande.
>
> L3: Ja.
>
> L1: En fantastisk glädje!
>
> L3: Men det blir inte så ofta det blir sådana tillfällen. Det är kul när det blir.

Ett annat sätt att ta del av elevernas förkunskaper för att kunna möta dem erfarenhetsmässigt, är att se dem i andra lärsituationer. En lärare menar att man kan ta del av andra lärares lektioner och lyssna på sina elever i ett annat sammanhang än i den egna undervisningen. Det är ett sätt att se vad den egna undervisningen kan bidra med i förhållande till vad eleverna gör i andra sammanhang, säger läraren.

Jag visar en film för lärarna från ett projekt där elever och lärare bygger musik från grunden. Vi diskuterar vad som händer på filmen och hur man kan öka den kreativa delaktigheten i musikutförandet.

Delaktighet kan innebära att musiker tillåter att saker förändras, säger en av lärarna. Den som bidrar med en låt i en grupp bör tillåta att andra har åsikter om hur den kan förändras. Att bygga egna låtar helt från grunden skulle nog kunna vara bra för en del elever som är lite hämmade, tror läraren. Det är en bra samarbetsövning där man tvingas lyssna på varandra. Men musiklärare har ofta idéer om hur musiken ska utföras som de vill genomföra för att ett kommande framträdande ska bli bra.

Att vänja elever vid att skapa fritt från grunden utan en inledande musikalisk idé från någon lärare, kunde öka förståelsen för andras musikaliska intentioner och utveckla gehöret, tror lärarna. Att skapa fritt utanför de traditionella musikerrollerna kräver dock en annan slags stödjande struktur, anser de. Oftast finns det en ledare med överblick och intentioner av hur låten eller musiken ska framföras, eller har en idé som utvecklas vidare tillsammans.

> L1: Men jag tänker mig i bandsituationer som jag varit i, när man spelat i band, så har det oavsett vem som har skrivit eller vem som skriver musiken, så har det varit väldigt sällan som vi har liksom sagt att: ” Nej, ska vi ta och skriva en låt?” ”Ja, det gör vi, nu börjar vi!” Alltså, det har alltid varit någon som kommit med en grund, som sedan kanske har utvecklats och folk har kommit med inputs och så här. Men oavsett vilken nivå det har varit på eller vilken genre, alltifrån punk till lite mer avancerade grejer, så har det alltid varit nån som har haft överblick först, liksom.

> L4: Jag tror att man skulle kunna vara lika delaktig i en bandprocess, om den som kommer med idén tillåter att den förändras. Men är man fast att ”jag har en låt, den låter ungefär så här”, sen så skall man pilla med det, eller komma med förslag. Men här [i filmen] skapar man ju det i stunden. Kommer man med en idé och är beredd att låta den bli något helt annat så kan de vara lika delaktiga eller aktiva. Men är man som ledare då väldigt: ”Nä, nä! Det där köper jag inte, det där är inte bra, hitta på nåt annat.” Då får du genast det här: ”Nähä, okey…”

Läraren (L4) menar i citatet ovan att alla kan vara delaktiga i en skapande process om tillåtelse råder att förändra en ursprunglig idé. Vi diskuterar vidare hur undervisningen från början blir mer baserad på elevernas egna initiativ. Det kan vara svårt för elever att helt och hållet arbeta fram material till en konsert, menar lärarna (L1 och L4). De återger ett projekt som de haft med en ensemble där eleverna hade bidragit med egna låtar men även lärt sig spela lärarnas låtförslag:

> L1: Alltså, vi gjorde ju en nästan krass analys av vår ensemblegrupp. Vi hade ju haft som upplägg att i början hade de som uppgifter att vi kom med låtar och sedan var det deras uppgift att fixa till det med hjälp av oss såklart, med rent spelteknisk problem, så där. Sen fick de redovisa, sen fick de några nya [låtar] sedan var det redovisning och sen fick de lägga till några egna [låtar] under tiden med detta arbete. Sen hade vi en konsert. Och vi tyckte i alla fall att de låtarna som vi hade valt, och det var någon som sa till det dig också, att de låtar som vi [lärare] hade valt, lät bäst. Har jag rätt?
>
> L4: Jo, så är det ju.
>
> Anna: För att de var bättre? Att det gick att utveckla dem?
>
> L4: Bättre musik.
>
> Anna: Att de hade kvaliteter som gick att utveckla?
>
> L4: Ja, och kanske var spelbara.
>
> L1: Mer lämpade för den här ensemblen. Vi hade ju haft dem en termin innan och visste väl ungefär deras nivå.

Lärarna ovan diskuterar att det kan vara svårt för elever att bedöma vilka låtar de klarar av att spela. Om lärarnas val av låtar får dem att prestera bättre, har även det ett värde. En av lärarna berättar att när eleverna ska ut på turné vill de att musiken de spelar ska likna originalet så mycket som möjligt. Om detta inte lyckas blir eleverna frustrerade. Läraren menar att det kreativa under detta projekt innebär att komma åt lösningar så att musiken liknar den ursprungliga.

5.2 Sammanfattning av gruppintervjuernas händelser

5.2.1 Tekniska förutsättningar

En teknisk internalisering som en ”traggling” är en förutsättning för kreativitet.

Elever tror ofta att det finns ett ”rätt” sätt att spela, vilket lärarna ser som problematiskt. Detta kan bero på den fostran de fått exempelvis i den kommunala musikskolan, som samtidigt bidragit med att ge eleverna en teknisk säkerhet.

Att öva kan underlätta känslan av kreativitet. Denna känsla är viktig som en motvikt mot en negativ känsla av olika ”måsten”.

Kreativitet i musikundervisningen balanserar mellan ett trovärdigt utförande och ett kreativt engagemang.

Kreativitet kan inte tvingas fram, den har en tidsaspekt.

Elevernas egna val bygger till stor del på bekantskap med tekniska förutsättningar. Dessa kan eleverna förbereda inför lektionerna.

Kreativa processer kan pågå omedvetet eller aktivt.

5.2.2 Samarbete

Kreativiteten framgår främst när eleverna samarbetar och inspirerar varandra exempelvis i ensembleämnet.

Ibland kan en elev vilja styra upp arbetet när eleverna arbetar självständigt, vilket kan upplevas som negativt av de andra eleverna. Eleverna lär sig ofta att turas om efterhand. Om många är aktiva blir samarbetet mycket kreativt.

Ett problem i undervisningen kan uppstå när eleverna blivit för beroende av lärarens yttre bedömning. Det kan motverkas genom att låta eleverna samarbeta och på detta sätt bli mer aktiva och prestigelösa i förhållande till läraren.

Undervisningens energi kan utvecklas om elev och lärare påverkar varandra. Genom att prova sig fram med ett gemensamt material väcks en kreativ process hos dem båda.

Att utveckla en kreativ process från grunden är inte så vanligt, oftast utgår en kreativ process från någons idé. Om alla kan få förändra denna idé uppstår en kreativ process.

5.2.3 Förberedelse

Ett kreativt utbyte i undervisningen kan ibland utebli även om läraren förberett för eller haft en sådan intention. Det innebär att eleven får bidra till lektionens innehåll.

När läraren introducerar ett material sker detta från elevens erfarenhet.

För att underlätta kreativa val, kan läraren skapa mallar och modeller vilka eleverna kan laborera med och återföra till läraren som också kan lära sig något nytt.

Ibland är lärarnas val det som utvecklar eleverna bäst och hjälper dem att prestera bättre.

5.2.4 Motivation

Om läraren är föreskrivande påverkas lärandet negativt. Men läraren kan visa på olika val.

Känslan av kreativitet, eller en kreativitetskänsla, samverkar med hur aktiva eleverna är, men också med om lärandet är oförutsägbart. Eleverna kan vara olika aktiva i processen.

Motivationen att lära sig spela på egen hand utan en lärares direkta ledning kan vara stark, att få välja vad som ska läras påverkar motivationen och tilltron till sin egen förmåga. Det innebär att eleven själv sätter gränser för när den är nöjd.

Lärarens roll kan vara att bli en inspirationskälla.

Tabell 2. Sammanfattning av gruppintervjuernas händelser.

Gruppintervjuer
Tekniska förutsättningar
Samarbete
Förberedelse
Motivation

5.3 Klassrumsobservationer

Jag träffar eleverna i den första klassen i början av hösten. Under sommaren har de som uppgift valt en personlig låt och skapat en gemensam Spotifylista som de lyssnat in. De arbetar med att lära sig låtarna på listan under höstens lektioner inför en avslutande konsertturné. Den andra klassen träffar jag några veckor senare, och de repeterar främst en låt som de skall framföra vid ett framträdande senare under terminen. Den första gruppen eller klassen består av flera ensembler. Den andra, mindre gruppen, utgörs av en ensemble.

Först i observationsavsnittet återger jag några klassrumsbilder (vinjetter) för att de kategorier som presenteras senare ska framstå i ett större sammanhang. Eleverna arbetar ofta samtidigt med olika saker i rummet: några musicerar medan andra diskuterar, skriver eller surfar på mobilen eller datorn. Trots mångfalden av uppgifter uppfattar jag en känsla av en gemensam framåtskridande aktivitet som regleras och avanceras efterhand genom elevernas eller lärarens kontroll. Den klassrumsaktivitet jag bevittnar, omgärdas av de ramar som undervisningens design erbjuder. Eleverna är angelägna om att alla är engagerade i det gemensamma projektet. Den elev som repeterar sin valda låt med resten av ensemblen, får det stöd den behöver för att axla sitt ansvar för att låten ska avanceras. De i klassen, som inte tillfälligt spelar något instrument eller sjunger, ska vara närvarande och kommentera hur resultatet fortskrider. Texterna i vinjetterna med litet typsnitt nedan, är utdrag ur mina fältnoteringar. Det gäller även all text med litet typsnitt i kategorierna (rubrik 5.5 till 5.8).

5.4 Klassrumsbilder

5.4.1 Vinjett 1

Eleverna lyssnar på den utvalda låten på Spotify via datorn och de förhandlar sinsemellan om vad som händer i musiken. De börjar imitera på instrumenten. Lärarna är beredda lite vid sidan av och agerar till och från när någon elev har en fråga till dem av teknisk natur, såsom elpianots inställning eller hur basen ska låta starkare. Tre flickor med mikrofon i händerna står vända mot övriga instrumentalister i klassrummet. Bakom dem sitter några klasskamrater på stolar utan instrument i händerna.

En av flickorna som sjunger har problem med rösten. Hennes medsjungande klasskamrat föreslår att de alla tre ska hjälpas åt att sjunga vid de jobbiga partierna för att stötta, vilket de provar. De musicerar efterhand med intensitet och stämningen är energi- och lustfylld.

Eleverna bekräftar varandra med blickar, toner, ord och leenden. Situationen är samtidigt rörig och organiserad. Vid ett tillfälle effektiviserar läraren repetitionsarbetet: ”Ta det från sticket istället!” Eleverna stannar upp och börjar planera praktiska och organisatoriska problem. Ska de till exempel ha en grupp på Facebook där de kan göra överenskommelser mellan lektionerna?

Efter en stund börjar de spela igen. De lyssnar och testar vad de hör och ibland kommenterar läraren den inspelade förlagan: ”Vad har ni för sättning här?” Eleven redogör för sättning och alternativ för det som kan ordnas utifrån klassrummets resurser, och vilka personer som spelar låten ifråga. De elever som inte deltar aktivt i musicerandet sitter och lyssnar, inte passivt som det först förefaller, men aktivt samtidigt som de kollar sina mobiltelefoner.

Läraren drar upp tempot: ”Vad är det mer än gitarr?” Läraren lämnar rummet. ”Det är snyggt med två gitarrer, tycker jag, skaffa dig en gitarr till.” Tjejerna ger förslag på hur killarna ska utföra gitarrspelet. Läraren, som kommit tillbaka, förevisar gitarrspelet men framhärdar inte i hur musiken ska utföras. Eleverna löser problemen: ”Vi provar.” En elev visar de andra hur man utför ”riffet”. Tjejerna vill effektivisera, det ligger otålighet i luften. ”Vi provar då!” Eleverna börjar en samtida förhandling i smågrupper och tempot dras ner en stund. Spelet sätter igång igen. Det blir lekfullt. Kommunikationen sker genom ögon, öron och leenden. ”Är du med på den, originaltempot?” ”Jag kan inte sjunga den låten i tempo för fem öre.”

Pauser uppstår efterhand, när eleverna tappar fokus. Eleverna förhandlar då om ansvaret. ”Du tar makten ett tag.” ”Emil tar makten, vi kör igen!” Trummorna ger signal. Alla börjar. Själv-

förtroendet har ökat. Läraren kommer in i rummet: ”Går det bra?” ”Nej…”. ”Ska du inte vara med Emil? Upp och stå!”

Läraren är med och spelar. Eleverna kommenterar uppskattande lärarens spel: ”Ska du lägga din fina…” Läraren testar olika kompvarianter. ”Oj, vad vackert det låter!” Läraren visar olika kompmodeller och ljud. ”Nej, ingen synt!” Alla skrattar. Läraren är med i leken. Eleverna vill dra över lektionstiden och ber om att få fortsätta repetera efter utsatt tid.

5.4.2 Vinjett 2

Eleverna håller på att förbereda instrumenten och börjar spela lite medan de väntar på att läraren ska hjälpa några elever att komma igång. Eleverna är lite trötta men ändå lekfulla och glada, deras kroppsspråk visar att de strävar mot att utveckla energi. Läraren leder arbetet. När läraren instruerar några elever kan inte de andra låta bli att spela, det kliar i fingrarna. Eleverna vill också diskutera annat när läraren instruerar någon elev.

Det bildas på så sätt en passiv grupp som väntar och en aktiv grupp som instrueras. En elev säger att de vill spela en ny och modernare låt och inte den gamla ”klassiker” som de spelat tidigare så de lyssnar på Spotify och diskuterar vad de hellre vill spela på den kommande uppspelningen.

När den nya låten introduceras ökar engagemanget och läraren hjälper till att identifiera de olika delarna i låten. Den nya låten ger några av eleverna en drömmande blick. De förhandlar om vem som ska spela och sjunga och läraren fördelar rollerna. De diskuterar även om de kommer att hinna lära sig en eventuell ny låt i förhållande till den tid som står till förfogande.

5.4.3 Vinjett 3

Gruppen väntar tålmodigt in varandras ankomst. I dag ska de arbeta heldag. Var ligger initiativet just nu? Läraren letar efter ett fungerande internet, det har uppstått ett teknikproblem. Eleverna väntar tålmodigt. De börjar så samarbeta. De lyssnar in låten: ”Vilken tonart går den i? Dess!! Jättetrevligt…” Läraren hjälper

de elever som behöver stöd av lärarens expertis och visar vilka toner som ska sänkas och eleverna börjar spela. Läraren smyger omkring och instruerar där det behövs.

Eleverna bedömer och bekräftar varandras insats med blickar, ord och leenden. Koncentrationen är oupphörlig hos eleverna. De speglar sig i responsen hos varandra och påminner varandra om att inta den rätta attityden. Den som sjunger solo eller sjunger kör befinner sig i centrum, vilket verkar vara en önskvärd roll för de flesta. Eleverna frågar och disciplinerar varandra genom frågan: ”Har du koll?” Efter varje paus som naturligt uppstår är eleverna taggade. Det har utvecklats en stark gruppkänsla, ett vi. Att lyssna aktivt innebär inget problem för att göra andra saker samtidigt, som att titta i sin smart-phone, spegla sig, dansa, kramas, kamma sig.

Musiken ger energi och hjälper eleverna att fokusera. Det är lite rörigt och klassrummet omorganiseras ständigt. Men eleverna tappar inte sitt engagemang. På internet hittar de text och tabulatur till låtarna. De tittar även på texten eller lyssnar på stämsången i sina mobiltelefoner. I en pågående förhandling jämkar eleverna sina åsikter. De frågar varandra till råds, men propsar inte på den effektivaste vägen. ”Vi struntar i om det här blir fel, nu kör vi!” De coachar varandra att klara de tekniska problem som uppkommer, till exempel hur man vidgar svalget när man sjunger: ”Tänk dig att du vill dricka ett glas vatten, eller svälja en gurka.”

Observationerna återger härefter mina fältanteckningar i sammanfattande rubriker (kategorier). Eftersom repetitionsarbetet i de klassrum jag observerar är sig tämligen likt vid varje lektionstillfälle, så återger kategorierna en viss funktion av aktiviteten som återkommer. Observationerna utgör forskarens perspektiv på etisk nivå. Jag har valt att exemplifiera med enstaka foton och vinjetter samt med citat i den löpande texten. Under följande kategorier (kollektiv problemlösning, lek och spel, engagemang och kommunikation) beskrivs klassrumsaktiviteten med kursiverade underkategorier:

5.5 Kollektiv problemlösning

Eleverna lyssnar på och imiterar låten de valt. Genom att upprepande lyssna in låtens olika delmoment, diskuteras och förhandlas vad som sker i inspelningen. Det innebär en problemlösning genom *pågående överenskommelser* mellan eleverna.

> Låten sliter. Gruppen är fundersam. ”Lyssna inte på mig, bastrumman *ska* ligga i baktakt!” ”Vad tycker vi om tonarten?” Läraren hjälper till att stämma instrumenten ordentligt. Gitarristerna ställer sig närmare varandra. ”Ska vi skita i att ligga i baktakt?” ”Nej, jag tycker vi fixar det. Vi kör en gång till efter rasten.”

Det sker en jämkning och anpassning i det musikaliska utförandet när den egna imitationen och versionen inte stämmer med hur artisternas version låter. Vilket ljud kan de själva göra som liknar originalet? Eleverna visar stort tålamod med varandra när de prövar sig fram på instrumenten. Förhandlingen kan vid behov även röra praktiska saker som repetitionsschema för kommande lektioner.

Om läraren leder repetitionen och riktar fokus mot ett problem hos någon instrumentgrupp, kan de elever som inte fokuseras bli otåliga och börja samtala eller öva på instrumenten, så att ett gemensamt fokus försvinner. Men om läraren finns till hands i den gemensamma aktiviteten som eleverna själva reglerar, och kontrollerar, och smyger in i någon problemlösande diskussion, bibehålls den gemensamma fokuseringen.

Om tiden är knapp inför uppspelningen kan läraren forcera processen genom att ställa didaktiska frågor eller genom att regissera eleverna för att uppnå ett tillfredsställande resultat. Även eleverna har metoder för att vid behov öka takten i processen, till exempel genom att anteckna pågående överenskommelser inför nästa lektionstillfälle.

När eleverna har lång tid på sig och uttryckligen ska arbeta självständigt håller sig läraren mestadels i bakgrunden. Denne servar med tekniska inställningar och förebildar vid behov på de olika musikinstrumenten eller stöttar eleverna med sin kunskap. Någon gång spelar läraren med. Lärarrollen varieras på detta sätt mellan att aktivt leda och

förebilda, till att finnas till hands för att bjudas in som expert eller som medmusikant i den kollektiva problemlösningen.

Eleverna som arbetar självständigt *kontrollerar sin process* genom att fråga varandra: ”Har du koll?” Denna fråga avanceras över tid till: ”Har vi koll?” Är tiden knapp kan läraren avgöra vad som fungerar bäst. Att ”ha koll” är gemensamma beslut som innebär kvalitativa steg för den kollektiva problemlösningen. När eleverna arbetar självständigt reglerar de diskussionen: ”Vi har bestämt att vi ska göra så. Nu gör vi så!”

Tidsaspekten, hur lång tid som eleverna har till sitt projekt, förefaller påverka möjligheten att komma till gemensamt beslut utan lärarens medverkan.

Förhandlingen mellan eleverna kan skifta från musikaliskt innehåll till hur konserten ska varieras och effektiviseras. När konsertturnén närmar sig utmanar lärarna eleverna med att de behöver ännu en låt på sin spellista. Eleverna samlas och diskuterar om de ska välja en låt som de spelat offentligt vid tidigare tillfällen, eller om de vågar välja en ny? De vet att de måste ha variation i låtarnas karaktär och analyserar därför låtarna på sin spellista. De påminner varandra om att de måste välja demokratiskt, majoriteten bestämmer. Resultatet är allas ansvar! De elever som spelar låten måste därför vara villiga att repetera.

> ”Vill någon skriva presentationen?” ”Vi tackar ljud och ljus…” ”Slutet, ska vi repa slutet?” Eleven skriver fel. ”Någon behöver sova…” Eleverna diskuterar den tidigare repertoaren; ska de våga satsa på en ny? De diskuterar blandningen av snabba och långsamma låtar. ”Jag orkar absolut inte lyssna på en låt på fyra minuter!”
>
> Eleverna lyssnar på olika musikstilar för att se om de passar. ”Jag kan tänka mig lite tjej-gitarr.” De lyssnar på en samba. ”Vi kommer få det svårt med stråkarna.” Eleverna vill göra låten snabbare. Vilka ska vara med och vad är det för instrument? ”Vi kan lägga till precis vad vi vill!” Några elever tycker låten är löjlig. ”Att bara tänka att man inte gillar låten är egoistiskt”, tycker en

elev. ”Vi behöver göra ett arrangemang och vi har en vecka på oss. Vi hinner inte.” ”Man måste repa varje dag, man får inte säga: Jag försov mig…”

Den *kollektiva uppmärksamhet* som jag ser är en fokuserande energi som utvecklas i klassrumsarbetet, vilken har likhet med en absorberande närvaro hos eleverna. Den kollektiva uppmärksamheten finns kvar även när eleverna för en stund inte aktivt musicerar eller om en elev parallellt med den stora gruppens förhandling fördjupar sig i ett eget moment: ”Jag hör vad ni säger, jag bara dansar samtidigt!”

Den kollektiva uppmärksamheten ser jag därför som ett tillstånd som gör att sammanhanget får helhet och inte tappar riktning eller fokus.

Figur 5. Klassrumsbild. Kollektiv problemlösning.

5.6 Lek och spel

Den ständiga närvaron hos eleverna förstärks och upprätthålls genom lyssnande och musicerande. Det förefaller på detta sätt som om både den uppmärksamma perceptionen och den musikaliska aktiviteten ökar uthålligheten hos eleverna och skapar lekens rum. *Absorptionen*

genom lyssnandet varvas med de muntliga överenskommelser som äger rum mellan eleverna och som leder processen vidare utifrån den låt som ska läras in.

Ordspråket: *När katten är borta…* kan användas som beskrivning för vad som händer med eleverna när läraren eller lärarna lämnar rummet. Jag kan se att arbetstempot förändras, det blir lite långsammare och eleverna blir mera lekfulla. Eleverna tappar inte koncentrationen men det förhandlas lite mer om allt möjligt.

Vid vissa tillfällen träder en elev fram som likt en lärare samlar de andra och påminner om något de bör arbeta med. I det fall när läraren inte lämnar klassen, uppstår inte denna frihet under ansvar där arbetssituationen förändras och någon elev intar lärarrollen.

I klassrumsarbetet står ofta eleverna vända mot varandra, vilket underlättar för kommunikation och inspiration. Vissa musikaliska roller är givna när eleverna placerar sig som på scen, som att sångarna står längst fram och ”frontar” med instrumentalisterna bakom sig. De olika rollerna samverkar för att nå ett tillfredsställande resultat.

Sångaren eller sångarna behöver socialt och musikaliskt stöd av instrumentalisterna för att kunna prestera. Sångarens engagemang återverkar i sin tur på instrumentalisternas prestationer då sångarna ofta dansar under klassrumsarbetet. Det verkar som om sångarrollens röst och kroppsuttryck ger instrumentalisterna såväl direktiv som energi. Att våga dansa är dessutom viktigt för att det kommande scenintrycket ska bli bra. Sång är mer än röst, och de elever som sjunger arbetar aktivt med hur de ska röra sig: ”Vi måste tänka koreografi på det här.”

Träda fram, träda tillbaka är en underkategori som beskriver ommöbleringen av de olika musikaliska roller som prövas i ensemblen. Olika instrument är mer eller mindre framträdande i den musikaliska ensemble som jag observerar. Solosångaren står ofta i centrum för uppmärksamheten. Genom att skifta sångare och instrument mellan olika låtar tränas de musikaliska rollerna i det pedagogiska arbetet.

Det kan finnas personlighets- och könsaspekter som påverkar valen av de musikaliska rollerna. Vissa elever verkar mer bekväma i solistrollen än andra. Tjejerna dominerar i antal framför mikrofonerna. Killarna spelar oftast instrument som gitarr, trummor och bas. Flickorna spelar keyboards. Det finns dock variation över könsgränsen.

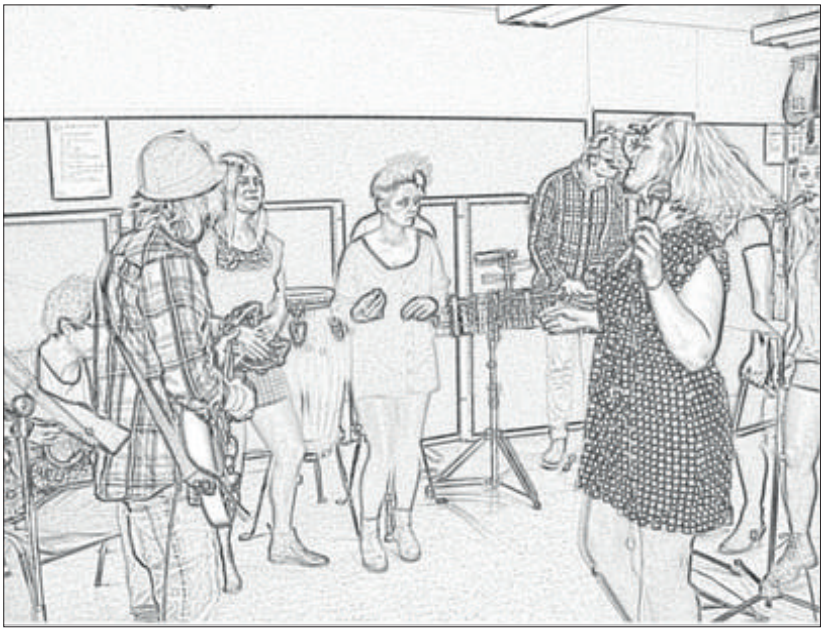
Figur 6. Klassrumsbild. Lek och spel.

I den absorberande närvaro som ibland uppstår, får eleverna en lite drömmande blick. De verkar befinna sig i ett speciellt tillstånd. Detta tillstånd kan vara av transformativ karaktär. Kanske låter sig eleverna i fantasin transformeras av musiken eller av leken och av lekens roller. Kanske förbereder de sig genom en ”*som-om*”-funktion för scenen genom att på detta sätt föregripa det kommande framträdandet.

5.7 Engagemang

Engagemanget hos eleverna är kanske delvis avhängigt positionen i den musikaliska roll som eleven tilldelats. Det kan också röra sig om hur effektivt eleven internaliserar de olika redskapen eller musikin-

strumenten. Det kan vara så att eleven är ovan eller obekväm vid en viss musikalisk roll, eller vid ett instrument i ensemblen, och att det först går lite trögt att spela, men att eleven ifråga vänjer sig efterhand. Eleverna blir överlag med tiden allt säkrare på att utföra musiken, allt skickligare. Det finns en överhängande känsla av *lust att ge sig hän*. Hängivelsen samverkar med att instrumenten och arrangemanget och planeringen av elevernas arbete i stort, internaliseras.



Figur 7. Klassrumsbild. Engagemang.

Avbrott i klassrumsarbetet skapas ibland av läraren som upplever att eleverna behöver en paus. En sådan paus eller tillfällig bortkoppling blir en *laddning i väntan* utan att eleverna för den skull tappar intresset för undervisningen. Läraren kan antingen uppmana till paus eller kan han eller hon märka att eleverna tar paus, varvid läraren konstaterar: ”Är det paus nu?”

Det sker även naturligt, att eleverna pratar om tidsplanering och bokning av speltillfällen eller något helt annat, som en slags variation till vad som händer i musicerandet.

Läraren, i observationerna, märker att eleverna behöver diskutera något helt annat och påbörjar ett samtal om en lokal fotbollsmatch. Några av eleverna blir genast engagerade i diskussionen. Detta bidrar till en paus, som skiljer sig från den musikaliska aktiviteten och som ökar motivationen att fortsätta klassrumsarbetet. Processen i klassrummet innehåller dessutom pauser av distanserande och socialiserande musikalisk humor:

> En svag bensindoft sprider sig i klassrummet. En elev gör de andra uppmärksamma: ”Det luktar lite bensin…” ”That’s because, we are on fire!”

Den musikaliska aktiviteten i sig verkar ge *förnyad energi* till den oavbrutna, pågående förhandlingen. För mycket regisserande från lärarens sida förefaller som energikrävande för eleverna. Det är en balansgång mellan energiflöde och energiförlust i det aktiva musicerandet, liksom i de pedagogiska instruktionerna i detta kreativa musikklassrum som jag observerar.

5.8 Kommunikation

Eleverna kommunicerar på olika sätt samtidigt i klassrummet, vilket jag kallar *multimodal kommunikation*. De använder den kommunikation som finns till hands, de tittar i sina mobiltelefoner och på datorn. Eleverna använder på så sätt olika resurser och gester för att läsa och skriva sin musikaliska text. De musicerar och dansar, de utbyter blickar samt ger muntliga bekräftelser och så vidare.

Kommunikationen i det musikaliska klassrummet som jag besöker, är beroende av timing med puls och rytm i musiken, och sker därför synkroniserat. Denna *simultana kommunikation* innebär till exempel att elever står vända mot varandra och övar något med hjälp av den andres person. Det kan vara en text som eleverna tränar genom att titta på varandra eller en dans som de synkroniserar. Eleverna vill få ihop hela händelseförloppet, hela scenshowen, på ett övertygande och synkroniserat sätt och vet att klassens elever tillsammans är ansvariga för resultatet:

> Två keyboards mot varandra. En av spelarna synkroniserar sitt spel med blicken mot den mer avancerade klasskamraten. En tjej antecknar och observerar det stora händelseförloppet i klassrummet. Efter låten frågar hon de andra: ”Räknade jag fel? Skall vi halvera mellanspelet?” Läraren ger en bedömning: ”Den är ju ganska monoton som låt, så ni får fundera på hur ni ska hålla den intressant.” Den låtansvariga tjejen ger ett förslag: ”Vi kör den igen och nu kör vi med mer energi, det kommer att bli bättre!” De kör låten och även sångtjejerna är nu mer fokuserade på att synkronisera sina röster.

Klassen framstår som en kulturell grupp. Läraren ingår inte i denna grupp, men kan bjudas in eller skapa sig en plats. Jag kan i mina observationer se, att när läraren talar kan det även samtalas mellan eleverna. Men om en elev talar till gruppen lyssnar däremot som regel de andra eleverna och förhandlar eller diskuterar samma sak. Det verkar därför vara viktigt när och hur läraren påkallar elevernas uppmärksamhet. Man kan till exempel som en av lärarna initiera en fråga eller ett problem:

> Läraren märker att låten går för snabbt och uppmärksammar eleverna: ”Går den inte för snabbt?” Läraren visar på sitt instrument hur fort låten är möjlig att utföra. Eleverna börjar diskutera sinsemellan: ”Ärligt talat så behövs denna övas på. Denna låten har inte blivit prioriterad alls!” Läraren: ”Vi tar fyra minuter till.”

Klassrummet som jag besöker interagerar med omvärlden genom teknologi. Det utvidgade klassrummet är såväl *multimodalt* som teknologiskt. Eleverna använder sina smartphones för att läsa texter till de låtar de ska framföra och för att snabbt ansluta till Spotify för att höra hur de ursprungliga artisterna spelar. De övar även stämsång genom att lyssna i sina mobiltelefoner.

När den enskilda eleven inte är aktiv i en speciell låt sitter han eller hon och surfar i mobilen. På så sätt befinner de sig även ”utanför” klassrummet trots att de är närvarande, de är både *här-och-där*. Genom de tekniska hjälpmedel eleverna har tillhanda, kan de snabbt och effektivt lösa problem i stunden samt ha kontroll på struktur och planering. De uppdaterar sin spellista och kalender i mobiltelefonen. Eleverna verkar ändå inte missa vad som händer i det musikaliska förlopp eller den aktivitet som konkret pågår omkring dem.

Figur 8. Klassrumsbild. Kommunikation.

5.9 Sammanfattning av observationernas händelser

5.9.1 Kollektiv problemlösning

Pågående överenskommelser
Kontrollera sin process
Kollektiv uppmärksamhet

5.9.2 Lek och spel

Absorption
När katten är borta
Träda fram, träda tillbaka
”Som-om”

5.9.3 Engagemang

Lust att ge sig hän
Laddning i väntan
Förnyad energi

5.9.4 Kommunikation

Multimodal kommunikation
Simultan kommunikation
”Här-och-där”

Tabell 3. Gruppintervjuernas och observationernas händelser.

Gruppintervjuer	Observationer
Tekniska förutsättningar	Kollektiv problemlösning
Samarbete	Lek och spel
Förberedelse	Engagemang
Motivation	Kommunikation

6 ANALYS

I detta avsnitt är det min avsikt att, med utgångspunkt i de *händelser* jag beskrivit och kategoriserat på ett deskriptivt, empiriskt plan, analysera mig fram till de centrala *mekanismer* som tycks göra eleverna rustade att utveckla ett kreativt arbetssätt eller en kreativ förmåga. Detta sker genom ett abduktivt förfarande. De centrala mekanismer jag kommer att gå igenom är desamma som de tre frågeställningar jag har formulerat i inledningen av avhandlingen. Dessa frågeställningar kom jag fram till genom en induktiv metod (föregående kapitel) och därefter genom en abduktiv metod (innevarande kapitel):

1. Vilka mekanismer bidrar till ett autentiskt problem inom den musikpedagogiska praktiken?
2. Vilka mekanismer kombinerar en teknisk internalisering med ett transformativt lärande?
3. Vilka mekanismer förenar extern och intern motivation i en kreativ musikpedagogik?

Det som jag ser som underordnade mekanismer, utifrån frågeställningarnas centrala mekanismer, markeras kursivt i den löpande texten.

6.1 Ett autentiskt problem

Ett autentiskt problem i min avhandling innebär att undervisningen liknar ett naturligt lärande, att det som undervisningen kretsar kring utgår från något som eleverna kan relatera till sin vardagskunskap. Hur ser ett vardagligt lärande ut? I den vardagliga världen utanför skolan finns det alltid en *oförutsägbarhet* i det som vi möter, vilket stimulerar oss att söka information (Weisberg, 1993). I skolans musikundervis-

ning är det därför viktigt att det finns något att upptäcka, vilket en lärare uttrycker som:

> L3: Om jag vet att jag är här och ska dit då har jag ju liksom förstört processen emellan där.

Att lärandet är oförutsägbart till en viss del, medför att vi själva måste ta reda på hur saker kan genomföras eller övervinnas. Vi drivs på detta sätt av de problem vi måste övervinna och de idéer som uppstår i mötet med olika slags information som vi vill veta mera om (Abbott, 2004). Dewey (1910) anser på liknande sätt att skolans arbete ska drivas av elevernas nyfikenhet.

En lärare i intervjuerna menar att det är när *eleverna samarbetar* med varandra som lärandet blir oförutsägbart och därför kreativt. Av detta förstår jag, att det gemensamma arbetet innehåller nya perspektiv för alla som deltar (Vaage, 2003). Eleverna ser alltså på problem och utmaningar utifrån olika lösningsalternativ när de samarbetar, vilket underlättar för utveckling av kvalitet i de val de vill pröva som framkomliga. Abbott (2004) menar att villigheten till kompromiss är viktig, bland annat för kännedom om de egna preferenserna.

Att veta det färdiga resultatet i förväg påverkar även möjligheten att utveckla en *kreativitetskänsla*, menar en lärare, vilket förmodligen innebär att det är tillfredställande för lärandet att resultatet är förhandlingsbart och intressant. I skolans undervisning kan en lärare som vill arbeta kreativt se till att skapa rum för förhandling av olika handlingsalternativ. Det medför att såväl problemet som lösningen av detsamma kan bidra till att lärandet blir utmanande och motiverande (Weisberg, 1993; Abbott, 2004). Problemet ska locka eleverna att vilja veta mer.

Kanske är det lätt att glömma bort hur viktig själva upptäckten är för ett engagerat lärande, istället för att skolan alltmer inriktar sig på vad som ska läras. Att upptäcka är en belöning i sig själv, anser Bruner (2006). Autenticiteten i *att finna problem och att hantera olika lösningsalternativ*, är således en förmåga som ska fördjupas i skolan och inte tvärtom (Weisberg, 1993). Ett lärande som lockar eleverna och lär dem egenskaper som kollektiv intelligens och pro-

blemlösning, förbereder dem också för framtiden (jfr Robinson, 2011; Hargreaves, 2004).

Kreativ undervisning kan säkerligen tolkas olika inom skolans ämnen. Jag har undersökt musikämnet, men jag skulle tro att huvuddragen i en kreativ undervisning, som ett autentiskt lärande, är lika över ämnesgränserna. Kratus (1990) menar att den kreativa processen innehåller problemformulering, idégenerering, modifikation av idéer och utvärdering. Inom musikpedagogiken visar sig den kreativa processen genom val av hur musiken ska utformas (ibid).

Lärarna i intervjuerna talar om vikten av att *engagera eleverna i många olika moment*, som det egna valet av musiken de spelar, men även i planeringen av konserterna (jfr Green, 2008). Jag kan i mina observationer se att eleverna är engagerade i planeringen av den kommande konserten, såväl hur musiken ska utföras som hur de framstår på scenen och vilka åtaganden som behövs för att allt praktiskt ska falla på plats.

Eleverna är angelägna om att musiken återges med trovärdighet. De vill låta som artisterna, vilket motiverar dem i deras problemutvecklande och problemlösande arbete. Men eleverna kan inte alltid avgöra svårighetsgraden av musiken de vill spela, vilket kan innebära en risk i den kreativa processen, som jag tolkar det. Motivationen och *känslan av att lyckas* är viktiga drivkrafter som går hand i hand i ett elevdrivet autentiskt lärande. Läraren kan därför behöva komma med förslag som eleverna kan ta över, berättar lärarna. På detta sätt ser jag att eleverna vid behov kan få hjälp med att hitta den tekniska nivå som bibehåller motivationen.

Kreativiteten visar sig ofta i *elevernas olika val*, säger en lärare, vilket jag ser kan vara en utgångspunkt för kreativa processer i skolan. Valen kan sedan avanceras med hjälp av lärarens förslag. Det egna valet av musik är dessutom kännetecknande för den tid vi lever i, även om påverkan av det kommersiella genomslaget eller ”mainstreamkulturen” av viss musik inte ger oss det val vi kanske tror. Det kan ändå vara viktigt att använda det som uppfattas som *den egna musiken*, den som eleven känner att hon eller han vill framstå genom eller identifiera sig med (jfr DeNora, 2000: Campbell, 1998; Green, 2008; Stålhammar, 2004).

Ett autentiskt lärande kan visa sig i *elevernas engagemang*, vilket framstår i observationerna. Känslor och engagemang är viktiga markörer för autentiskt lärande och ska medvetet utvecklas inom musikpedagogiken (jfr Bjørkvold, 2009; Karlsson, 2008; Westerlund, 2002). Det förefaller att det finns en relation mellan ett känsloengagemang och ett autentiskt lärande (Illeris, 2007) som har samhörighet med en *kulturell relevans*. Människor vill ta del av den musikkultur de lever i, men även markera vissa kulturella gränser, det som Stålhammar (2004) kallar det interna rummet. Här ser jag att musikämnet har en särskild utmaning, vilket innebär en flexibilitet i material samt en ödmjukhet hos läraren att stiga tillbaka för elevens behov av kulturell identifiering genom ett eget valt material.

Känslor inför det som ska läras och en förmåga att urskilja lämpligt material, är viktigt att balansera i ett problemlösande lärande (jfr Csíkszentmihályi ,2006). Craft (2003), Kaufman och Beghetto (2009) menar att vad som är kreativt är kulturspecifikt, vilket innebär att problemlösning utgår från vad som är känt, vilket kan vara viktigt att medvetandegöra i en kreativ undervisningsdesign. En lärare konkretiserar med en bild av elevers förförståelse:

> L3: Om jag känner till frukten äpple, och jag är elev, då kan jag inte bara börja prata om päron eller bananer. Där måste man ju som lärare visa, att det finns det här också.

Känner sig någon elev främmande inför det som ska läras kommer attityder fram som visar att materialet inte godkänns av eleven (jfr Dewey, 1910).

Den kollektiva problemlösning som jag ser i mina observationer utgår från elevernas valda musiklista. Eleverna förhandlar genom pågående överenskommelser om vad som utmärker musikens delar och hur dessa ska utföras. Det sker en jämkning, när det egna utförandet inte stämmer med originalinspelningen, där eleverna får lösa hur de ska göra för att skapa ett liknande ljud som på inspelningen (jfr Abbott, 2004). Förhandlingen av olika alternativ är viktig i det autentiska lärandet, där allas röst anger ett alternativ. Lärarens röst blir en av många som kan visa på en lösning, men eleverna bör försöka själva först, menar lärarna i intervjuerna (jfr Jensen, 2012).

Hos Dewey framgår det att kunskap inte endast reproduceras, utan omförhandlas socialt (Brinkmann, 2009; Vaage, 2003), vilket jag ser att eleverna gör när de anpassar musiken till att bli deras egen. Omförhandling kan vara en viktig funktion i en föränderlig värld. Skolans undervisning, som ett led i att säkra kunskapen, blir dock allt tydligare i vad som utgör ett ämnes innehåll (Robinson, 2011; Hargreaves, 2004; Kupferberg, 2006). Musiken, som eleverna i mina observationer imiterar i klassrummet, omförhandlas till deras eget projekt och utifrån deras egen förmåga. Själva omförhandlingen ser jag som ett sociokulturellt sätt att utveckla såväl ett kunskapsinnehåll som en kreativ förmåga (*mini-c* hos Kaufman & Beghetto, 2009).

Eleverna kontrollerar sin process genom att fråga varandra om de ”har koll”. De har olika sätt att *kontrollera och reglera eller effektivisera* tiden, exempelvis genom att anteckna överenskommelser inför nästa lektion. I mina observationer ser jag att:

> Eleverna lyssnar på olika musikstilar för att se om de passar. ”Jag kan tänka mig lite tjej-gitarr.” De lyssnar på en samba. ”Vi kommer få det svårt med stråkarna.” Eleverna vill göra låten snabbare. Vilka ska vara med och vad är det för instrument?” ”Vi kan lägga till precis vad vi vill!” Några elever tycker låten är löjlig. ”Att bara tänka att man inte gillar låten är egoistiskt”, tycker en elev. ”Vi behöver göra ett arrangemang och vi har en vecka på oss. Vi hinner inte.” ”Man måste repa varje dag, man får inte säga: Jag försov mig…”

Lärandet liknar i detta fall en situation utanför skolan, där en prestation hör samman med en utmaning som får konsekvenser om den inte kan uppfyllas. Eleverna vill ju inte göra ett dåligt framförande.

Läraren kan också forcera resultatet genom att ställa *riktade frågor till elevernas process* eller *finnas till hands* för att förevisa något vid behov. Läraren samverkar på detta sätt med elevernas egen lärprocess istället för att rikta uppmärksamheten till sig själv (jfr Bruner, 2006).

> Läraren märker att låten går för snabbt och uppmärksammar eleverna: ”Går den inte för snabbt?” Läraren visar på sitt instru-

> ment hur fort låten är möjlig att utföra. Eleverna börjar diskutera sinsemellan: ”Ärligt talat så behövs denna övas på. Denna låten har inte blivit prioriterad alls.” Läraren: ”Vi tar fyra minuter till.”

En lärarledd aktivitet behöver inte ses som motsats till en kreativ, utan den lärarledda undervisningen och den elevdrivna samverkar om dessa faser kan varieras. Den lärarledda tiden hjälper eleverna att utveckla performans, men *performansen ska kompletteras med ett kreativt utforskande* av eleverna själva (jfr Burnard & White, 2008). Det innebär, som jag ser det, att eleverna lär sig av lärarens erfarenhet vad de behöver för att kunna gå vidare själva.

När eleverna arbetar med att utveckla ett autentiskt problem, så behöver de mer tid vilket kan vara en bidragande orsak till att kreativa processer inte alltid äger rum. *Tidsaspekten* kan alltså vara viktig om eleverna ska arbeta självständigt (Abbott, 2004). Forskning visar att elever kan vara tålmodiga med varandra när de inom en elevstyrd aktivitet utforskar sina instrument (jfr Green, 2008), vilket även visar sig i mina observationer.

Ett autentiskt lärande i min undersökning uppstår även när eleverna i mina observationer provar olika musikaliska roller. Det kommande intrycket hos en publik är en viktig motivation som ökar autenticiteten och därför är trovärdigheten i rollen viktig att inta. Den pedagogiska situationen bör på detta sätt vara strukturerad så att alla elever kan *exploatera olika musikaliska roller*.

Musikaliska roller är ett kulturellt fenomen utanför och innanför skolan (jfr Bergman, 2009) och autenticiteten hör samman med hur musik uppfattas i kulturen, vilket förändras i takt med den ökande tillgången till musik genom media. Frågan en musiklärare kan ställa sig är: ”Vilka kulturella regler har den musikaliska leken för mina elever?” Lekens roller och lekens regler har samma funktion, menar Caillois (2001). De regler, som den musikaliska leken har i förhållande till musikaliska förebilder, kan laboreras genom att eleverna får byta roller i olika låtar, vilket sker i observationerna.

Det autentiska musikaliska lärandet hos eleverna hör samman med en förberedande aktivitet inför ett kommande framträdande eller en konsert. Jag funderar i mina observationer om elevernas drömmande blick betyder, att de genom att *föregripa en kommande scensituation*, befinner sig i ett transformativt tillstånd som påminner om lekens ”som-om”-funktion. Lärandet sker även här och nu genom den energi och det engagemang som utvecklas. Lärarna i mina intervjuer beskriver vad som sker när eleverna samarbetar:

> L5: Ja, det är väl samarbetet med andra, att man inte vet vad som sker och som kommer att… alla inspirerar varandra och så blir det, och så blir det, det är kreativt när man hjälper varandra.

Elevernas engagemang är lekfullt. Att kunna föregripa en situation genom en lekande aktivitet hjälper kanske eleverna att planera inför vad som väntar. Lekens roller och regler skapar ramar för vad som utgör en autentisk musikalisk lek, vilken har igenkänning hos den publik som eleverna kommer att möta. Om lekens form hjälper kreativiteten kan pedagogisk musikalisk aktivitet, förutom att förbereda för framtiden, även sägas söka sitt eget nöje (Huizinga, 1945). Samma autoteliska funktion utmärker flow-tillståndet (Csíkszentmihályi, 2006). Den kreativa aktiviteten - som autoteliskt tillstånd - är lustfylld och en belöning i sig. En lärare i intervjuerna menar att musikämnet ofta upplevs som roligt av dem som valt det.

> L5: Då har vi en fördel som har de här ämnena. Du som har matte, det finns elever som hatar matte. Då blir det att man hatar läraren för att man hatar matte.
>
> Anna: Du har frivilliga elever här menar du?
>
> L5: Ofta tycker de här som spelar att det är roligt, att de har valt detta.

Frågan för mig blir om det är själva musikämnet eller undervisningens kreativa utformning som medverkar till *känslan av frivillighet*. Enligt flow-teorin (ibid) är just känslan av frivillighet en del i utvecklingen av en kreativ kompetens inom ett område. Det räcker inte med att ha fallenhet för exempelvis musik, eftersom intresset styr förmågan att bli kreativ. Känslan av frivillighet motverkas om undervisningen fokuserar

teknisk förmåga, anser Csíkszentmihályi (2006). På samma sätt kan imitation och kunskapsöverföring ställas i motsats till problemlösning (Popper, 1999). En autentisk undervisning som utvecklar den kunskap som eleverna för med sig in i skolan, bör växla mellan performans och kreativitet, mellan *formellt* och *informellt* lärande samt mellan *informed* och *uninformed doing* (Burnard & White, 2008, Folkestad, 2006, Blair, 2009). Att endast fokusera kreativitet är således lika problematiskt som att endast fokusera det tekniska i undervisningen.

Imitationslärande kan i min avhandling innebära att lära av varandra. En lärare berättar hur denne skapar förutsättning för sådana situationer:

> L3: Ibland kommer eleverna och frågar: ”Jag skulle vilja lära mig det, eller vet du hur man gör det?” Det är sådana gånger jag tycker det är kul och inspirerande. Då försöker man göra sammanhang där de här sakerna kan användas. […] Sen kanske man provar sig fram så de kommer på hur vi ska ta vägen. Sen kommer jag med ett förslag. Sen kanske vi har gjort en liten låt med några riff som bägge är delaktiga i!

Elevernas imitation av den musik de vill framföra är en del av ett problemlösande arbete. Imitation inom musikpedagogiken kan enligt mig sammanföras till ett *informellt* lärande där formell kompetens som notläsning blir mindre viktig än gehörslärande. I mina observationer använder dessutom eleverna *multimodal kommunikation*, genom smartphones, datorer, gester, texter, blickar o.s.v. (Selander & Kress, 2010; Kempe, 2010).

Simultan kommunikation innebär att eleverna i mina observationer tar hjälp av varandra när de synkroniserar sina musikaliska handlingar. *Synkroniseringen* är viktig för framförandet och det gäller att alla tar ansvar för att denna ska fungera. Genom att synkronisera rörelserna uppstår groove och estesi som situerar lärandet genom internaliseringen av hur musiken ska framföras (Madison et al., 2011; Bjørkvold, 2009).

Ett autentiskt lärande eller problem kan för läraren också handla om att vara medveten om att lektionsplaneringen kan fallera och kan behöva justeras. En lärare i intervjuerna menar att även om denne har haft

en intention av att skapa en kreativ dialog, eller valt ett material som skulle kunna passa eleven, så kan kanske inte eleven ta emot förslaget. Läraren menar att en två-vägs-kreativitet då uteblir. Läraren måste då vara flexibel att kunna förändra sin undervisning, och att *låta eleven komma med egna förslag*.

Att kunna introducera något som gör att eleven ytterligare kan utveckla det den redan kan, är enligt mig en pedagogisk skicklighet. Lärarna berättar hur de introducerar mönster eller andra tekniska färdigheter som gör att eleven därefter kan tillfoga nya varianter, vilket är en utvecklingsprogression från förmedlande och imiterande till problemlösande lärande (Popper, 1999). Att arbeta problemlösande är dessutom att kunna arbeta problemutvecklande (Abbott, 2004). Det gör eleverna i mina observationer när de diskuterar hur musiken är utformad och hur de kan framföra den (jfr Blair, 2009).

Genom problemlösande och transformativ pedagogik blir eleverna autonoma. På detta sätt kan jag se att ett autentiskt lärande kan använda sig av formella faser där kunskapsförmedling leder vidare i de informella faser där eleverna lär sig genom ett problemutvecklande och problemlösande arbete (Blair, 2009; Burnard & White, 2008; North, 2008; Folkestad, 2006). Jag ser dock att den självständiga processen främst är viktig att fokusera i en pedagogik som leder till att utveckla en *kreativ förmåga* (Elliot, 1995; Blair, 2009, Kaufman & Beghetto, 2009). Att utveckla en kreativ förmåga är skolans förberedande arbete för en kreativ kompetens inom ett fält.

Ett annat exempel på autentiskt lärande kan vara när eleverna tar över lektionen, så att de själva bestämmer hur den utvecklar sig. Det betyder att motivationen att lära ökar när deltagandet blir mera aktivt, som *informed doing* eller medvetet handlande (Blair, 2009). En av lärarna i intervjuerna berättar att eleverna styrde lektionens utformning, när de fick tillfälle att arbeta tillsammans istället för enskilt med läraren. Lektionen blev mer prestigelös, vilket har likhet med en känsla av frivillighet (Csíkszentmihályi, 2006; Caillois, 2001). Som jag tolkar det, så kan *lärarrollen och elevrollen behöva laboreras*, för att få ett kreativt brott mot etablerade pedagogiska ramar. Eftersom det inte är ramarna i sig som ska etableras i skolan, utan ett kunskapsinnehåll, är det intressant att se hur lärande genom samarbete kan bli mer prestigelöst utan att förlora i trovärdighet.

Det är också intressant att se hur musicerande undersöks i vetenskapliga sammanhang utanför pedagogiken. Att spela ett musikinstrument är kreativitetsutvecklande genom att hjärnans delar samverkar på ett unikt sätt (Klingberg, 2011; Gibson et al., 2009). Musikämnet har därför en dubbel vinning av att även den pedagogiska miljön inbjuder till problemlösande, där denna kreativa förmåga testas och utvecklas. Detta hör samman med de vinster som ett problemlösande lärande innebär inom instrumentalundervisning.

Att lärare kan behöva träda tillbaka i den problemlösande processen för att öka elevernas engagemang, är kanske inte så svårt att förstå, men hur är det med den musikaliska lekens egna kulturella regler? Finns det naturliga roller inom musikaliskt samspel som motverkar en problemlösande aktivitet? Lärarrollen ska inte dominera i det kreativa arbetet (Jensen, 2012; Dewey, 2004; Bruner, 2006) men den utgör en förebild för elever. Lärarna i mina intervjuer diskuterar när en elev antar en lärarroll och dominerar de andra, vilket kan upplevas som besvärande för några elever. En lärare berättar:

> L5: Någon som är musikalisk, i alla fall i ettan när de inte känner varandra så väl, som är duktig, vill gärna, säger gärna: ”Gör så och så!” Jag tycker de andra, att det slätas ut efter ett tag, att de andra kommer ikapp sen. Men det är olika, det går inte säga att den här klassen och den nästa är likadan, det skiftar.

Att eleverna tar en lärar- eller ledarroll kan vara i sin ordning om de efterhand lär sig att byta ledare, menar lärarna. På ett liknande sätt beskriver Sawyer (2007) att grupp-flow uppstår under vissa förutsättningar i ett musikaliskt samspel. *Alla deltagare i en ensemble bör vara jämbördiga och* om någon försöker dominera de andra upphör grupp-flow, menar Sawyer. Ett autentiskt lärande inom musikämnet ska därför problematisera de musikaliska rollerna, så att samarbetet blir jämlikt (Green, 1997). I mina observationer sker det när eleverna träder fram och tillbaka och växlar olika roller. Rollernas olika framträdande status indikerar att det finns en hierarki inom leken. Sångaren har en mer framträdande roll än de andra, vilket visar på vikten av att byta musikaliska roller i en pedagogisk miljö. Detta resultat kan ses i jämförelse med vad Sawyer (2007) skriver om vikten av jämbördighet i en musikalisk ensemble. Kanske kan hierarkin i elevernas roller ses

som ojämlik i status, medan jämbördigheten i den tekniska förmågan kan ses som en kreativ förutsättning.

Det autentiska problemet hör samman med vilken musik som premieras i samhället och som ger kulturell status eller som elever på annat sätt kan identifiera sig med. En lärare menar att motivationen att lära sig att spela som det låter på skivan är en stark drivkraft som ger ett *utökat självförtroende* att lära sig på egen hand. Det är komplicerat att förstå hur ett musikaliskt lärande kan bli motiverande och autentiskt med kulturell igenkänning i skolans miljö. När spelandet sker på egna villkor (elevdrivet) kan det ses som *informellt* om aktiviteten primärt fokuserar på att spela (Folkestad, 2006). Green (2001, 2008) ser hur dessa så kallade informella processer som förs in i skolans musikundervisning kan öka engagemanget hos eleverna eftersom lärandet blir mer autentiskt. Andra forskare menar att när det informella kommer till skolan blir det *formellt* till sin natur (jfr Allsup, 2008; Folkestad, 2006, 2008; Saar, 1999).

6.2 Internalisering och transformativt lärande

Musikämnet innehåller moment som inte är så kreativa, menar en av lärarna, men som förbereder för kreativitet. Läraren talar här om den ”traggling” som föregår kreativa val.

> L2: Det här övandet är ju inte kreativt, fast det leder dit ju.
>
> Anna: Det leder till kreativitet?
>
> L2: Ja, men det är ju inte, ”nu ska jag lägga dessa ackorden så”… ”nu övar jag på dem” Det tycker inte jag är kreativt på det sättet.
>
> Anna: Vad är det då?
>
> L2: Ja, det är en övnings… du skapar ju då också, men det är mer en traggling. Du tragglar in det här så att det sätter sig.

Att ”traggla” kan ses som en teknisk kompetens som behöver omgivningens stöd (Cole & Engeström, 1993) och som i vissa fall premieras framför en *kreativ kompetens* (jfr Tarufi, 2006; Hargreaves & North, 1997). Den tekniska internaliseringen beskriver på vilket sätt vi lär oss spela musikinstrument. I en transformativ undervisning sker detta genom att *kognition och känslor samspelar* och inte motverkar varandra (jfr

Tarufi, 2006). När eleverna utforskar instrumenten i mina observationer samspelar både känsla och tanke i en kollektiv uppmärksamhet.

Att *skapa förtrogenhet med redskapen* inom musikämnet kan innebära att kunskapsförmedlande lärande står i centrum. Läraren ”för över” sin kunskap som är kulturell, och i detta fall ligger inbäddad i såväl musikinstrumentets utformning som dess traditionella användning (jfr *conceptual tools* Engeström, 1987). Tarufi (2006) ser att teknisk kunskap om redskapen behövs för att kunna uttrycka kreativitet. Det innebär val i undervisningen där olika ambitioner samverkar. En så kallad finkulturell ambition kan vara att kontrollera undervisningen med ett fokus på teknik, för att undervisningen ska standardiseras och reproduceras (Hargreaves & North, 1997).

Lärarna i intervjuerna diskuterar de olika förkunskaper som eleverna har med sig in i undervisningen. De elever som deltagit i den kommunala musikskolans undervisning är ofta duktiga på att spela, men visar en osäkerhet när läraren uppmanar dem att våga hitta på något eget. De som lärt sig spela på egen hand har en mer utforskande attityd och vågar pröva trots risken att misslyckas. Lärarna diskuterar:

> L5: Jag märker det också på ensemblen, att man kan ha en jätteduktig som kommer och sätter noterna perfekt på sin sax, cello eller vad det är. Men när man väl kommer dit att man skall skapa någonting själv, i några åtta takter där, ”gör ett där och så vidare, så…” Då blir de helt ställda och säger: ”Vad skall jag göra, säg vad jag skall göra!” Medans någon annan, kanske en gitarrist, kör lite fills: ”Javisst, drrrrr”. Istället för att tordas misslyckas, vara kreativ, hitta på.
>
> L2: Men de har aldrig gjort det…
>
> L5: Nej, jag vet. Förutom de som spelat lite fritt, kanske spelat i storbandet och fått ett solo, eller sånt, va, så det… Det är det, man försöker få dem att fungera mer kreativt i ensembleform. Det är det de lär sig av varann, tror jag.

Att arbeta problemlösande och kommunikativt innefattar att komma med idéer och testa om de fungerar. Att musicera är *en balansgång* mellan en viss teknisk färdighet som behövs för att kunna uttrycka sig

genom musikinstrumentet och att utveckla de egna initiativen. Därför talar även lärarna om att ge eleverna *olika valmöjligheter,* vilket kan vara ett sätt att leda in dem på en självständig väg.

Den kommunala musikskolan har sett som sin uppgift att stödja elevers musicerande genom att utveckla deras speltekniska förmåga, menar en lärare. Det hänger, som jag ser det, troligen samman med att den traditionellt rustat för ett offentligt musikliv på orten, genom orkestrar och i samverkan med andra institutioner (jfr Persson, 2001). Fokus ligger på att producera och reproducera och inte på den kreativa pedagogiska processen. Icke desto mindre finns det en professionalitet i hur redskapen utvecklas som vuxit fram genom den kommunala musikskolans undervisning. Kreativitet som problemlösning är dock en kompetens som utvecklas med nya medier, där vi lär genom att imitera genom ögon och öron mer än genom notspel. I vår tid finns många ”lärare” genom internet och andra resurser, vilket kan ge elever en mer kreativ attityd som kan vara en tillgång, eftersom elever lär sig ett kreativt förhållningssätt (Scheid, 2009).

Ett annat sätt att se på teknisk internalisering är som en bekantskapsprocess. Bekantskapsprocessen är viktig säger en lärare, eftersom den ligger till grund för elevens val. Om eleven inte bekantat sig med det som ska läras, kan den inte göra medvetna val i en kreativ bemärkelse, anser lärarna. Green (2008) låter eleverna i sitt projekt lära genom att imitera musik och sedan försöka själva utan lärarens omedelbara korrigering. Dessa elever bekantar sig genom eget utforskande, men *det egna utforskandet kan avanceras med hjälp av en lärare* (Hargreaves & North, 1997; Tarufi, 2006). En lärare berättar hur denne förbereder eleverna genom att uppmana dem att lyssna på olika versioner av en sång som de kommer att sjunga under lektionen. Lärarens kollega instämmer, och menar att detta tillvägagångssätt förbereder för en kreativ undervisning:

> L5: Då gör du ju eleven kreativ för då skall de själva gå in och lyssna på olika sätt att göra låten istället för att börja med låten direkt: ”Så här ska du spela!” Att få dem till uppfattningen att först ska du lyssna själv, sen går vi igenom. Det kan vara ett bra sätt, egentligen.

I ett kreativt lärande som vill vara transformativt över tid, är det som i citatet ovan viktigt att *redskapen internaliseras så att de blir autonoma* och att den som exempelvis spelar ett musikinstrument kan gå vidare av egen kraft och förmåga. Wertsch (1998) menar att redskapen kan läras i enlighet med individens vilja (appropriation) eller forceras på individen (*mastery*). Här är det viktigt att det tekniska ska underlätta det kreativa. Appropriationen av *hur någon lär sig spela utifrån sitt eget intresse sammanförs med den tekniska progressionen.*

Det är viktigt att läraren engagerar eleven i olika former av problemlösning från början, med en medvetenhet om att problemlösning utgår från något som väcker vår nyfikenhet eller uppmärksamhet (Popper, 1999; Dewey, 1910). Att lära sig de rätta svaren på de tidigare frågorna som ”rätt-och-fel” är inte utvecklande, menar Popper (1999). Problemet med att eleverna ibland utvecklat ett sådant förhållningssätt, återges av en lärare i intervjuerna:

> L4: Jo, det är så att de tror att det är rätt eller så är det fel. Det är liksom… flera saker som är rätt! Så det är svart eller vitt, liksom. Det är många som vill ha: ”Men hur ska vi lägga det?” De kommer och frågar, igen och igen. Och de liksom… ja, jag vet inte… De fastnar i det tankesättet. Det är liksom, det skall vara så.

Att *hitta tekniska svårigheter* i ett musikstycke eller en låt, på det sätt som eleverna gör i mina observationer, kombinerar den tekniska internaliseringen med ett transformativt lärande (Blair, 2009). Hur vet vi att eleverna lär sig något nytt och utvecklande och inte reproducerar det som de redan vet? Abbott (2004) menar att idéer som är goda leder sig själva framåt. En god idé skapar ett nytt problem o.s.v. I mina observationer innebär det att om eleverna förhandlar om musiken i klassrummet, driver deras bättre förslag lärandet framåt.

Förmågan att utveckla idéer förändrar på sikt den etablerade kunskapen eftersom allt blir omförhandlat. På så sätt skapas en miljö i skolans undervisning där *redskapen får en naturlig användning* och inte bara förbereds för en framtida situation. I musikundervisning innebär det att elever utvecklar sin tekniska kompetens genom att *finna nya användningsområden* för det de redan kan (jfr Säljö, 2000).

Att saker och ting faller på plats, menar en lärare, hör samman med en skaparglädje: Engagemanget är en indikation på att lärandet är kreativt (jfr flow hos Csíkszentmihályi 2006). I arbetet med att appropriera finns även en viktig tidsaspekt, att lärandet sker över en längre tid så att processen kan gå fram och tillbaka med tillfällen av stiltje och tillfällen av energi (Csíkszentmihályi,2006; Green, 2008; Abbott, 2004).

En annan sak som diskuteras i lärarintervjuerna som hör samman med internaliseringen eller approprieringen, är att *övning*, som i sig kan vara upprepande, *kan underlätta* ett slags transformativt tillstånd där redskapen approprieras. Det transformativa lärandet tar även känslor i beräknande (Illeris, 2007). En kreativitetskänsla är viktig som motvikt till de måsten som hämmar kreativiteten, säger en lärare. Detta ser jag som en slags rundgång som påminner om flow-kanalen (Csíkszentmihályi, 2006) där yttre krav måste motsvaras av inre motivation. Läraren menar att det kan vara svårt att hitta på knep att komma i ett kreativt tillstånd, men övning på instrumentet och inspiration genom andra musiker, kan underlätta.

Om känslan är viktig för att uppnå flow och likaså den tekniska kompetensen, så innebär transformationen olika pedagogiska sätt att stödja eller strukturera lärandet, med en särskild hänsyn till att musikämnet uttrycker känslor (jfr Dewey, 2004; Bruner, 2006; Brinkman ,2010; Sonesson, 1992; Sloboda, 2005). Ett sätt att stödja transformationen kan vara att lektionen kan anta *en lekfull form* (Huizinga, 1945; Caillois, 2001).

Internaliseringen kan även stödjas av att en person *upphör att spela en period*, diskuterar lärarna. Det inbegriper omedvetna processer, att hjärnan arbetar vidare med ett problem, det som kallas inkubationstid. När spelet sedan upptas igen, kan tekniska svårigheter vara lättare att utföra.

Instrumentalspel utvecklar dessutom ett divergent och konvergent tänkande och påverkar minnet (Gibson et al., 2009; Klingberg, 2011). Det är därför spännande att ur en pedagogisk synvinkel sammanföra den kognitiva utvecklingen med känslornas viktiga roll, för att inte undervisningen ska bli för psykiskt utmattande (Csíkszentmihályi, 2006).

En annan aspekt av internaliseringen som framgår av mina observationer, är att eleverna använder varandra för att synkronisera sina rörelser, som simultan kommunikation. Att synkronisera musiken med varandra kallas *groove* (Madison et al., 2011) och har en biologiskt adaptiv funktion som innebär att vi befäster platsen, vilket har en internaliserande effekt. Detta innebär att det sociala och det fysiska lärandet hör samman (Lave, 1991). Om vi talar om musikens meningspotential (Selander & Kress, 2010; Kempe, 2010; Sonesson, 1992) skulle känslor och groove kunna beskriva musikens teckenkaraktär. Det musiken kan bidra till i ett transformativt lärande som *transduction* (Selander & Kress, 2010) är att befästa lärandet till plats och social aktivitet; *att affirmera minnet*.

6.3 Att förena intern och extern motivation

I en undervisning för *kreativ förmåga*, det som kan kallas *mini-c*, (Kaufman & Beghetto, 2009) är konsten att organisera undervisningen på ett sätt som stimulerar elevernas inre motivation viktig. Det kommer inte bara an på läraren att vara inspirerande, utan enligt lärarintervjuerna inspirerar eleverna varandra när de kommer tillsammans i ensembleämnet. Det pekar på vikten av att lära tillsammans, både ur en problemlösande och ur en motiverande bemärkelse. När eleverna är på sin enskilda lektion känner de sig möjligen mer utsatta. Därför ska det till ett samspel av något slag som ger dem inre motivation och frimodighet, diskuterar lärarna. Lärare som möter eleverna enskilt har möjligen svårare att engagera dem.

En lärare menar att även om denne har en kreativ ambition så kanske det inte utvecklas en nödvändig dialog på lektionen. Eleverna som arbetar tillsammans lär sig dock över tid att arbeta engagerat, och de *smittas av varandras kreativitet*, säger lärarna.

> L5: Är det någon som är driftig och kreativ, jäklar, de tar efter direkt, det sprider sig. Precis tvärtom, också: Om någon sitter och tjurar i ett hörn så drar de med, så är det.

Eleverna kan alltså motivera varandra. Samarbetsförmåga är en viktig kompetens i framtiden som kollektiv intelligens och professionell tillit (Robinson, 2011; Hargreaves, 2004; Kupferberg, 2006). På detta sätt

förbereds eleverna för en expertisutveckling inom ett yrkesfält (jfr Kaufman & Beghetto, 2009; Kupferberg, 2003).

En lärare menar att det går att göra en elev ”icke-kreativ” genom att säga ”gör si eller så”. Hellre bör läraren ge eleven olika val. Om eleverna inte vill prova olika alternativ på egen hand, får lärarna i mina intervjuer som yttre motivation *påminna dem om att inte ge upp* om de inte kommer ihåg vad läraren sagt och att försöka själva. *Uthållighet* ser Brinkman (2010) som en *kreativ förmåga* som bör utvecklas hos musikelever tillsammans med tolerans för osäkerhet, inre motivation och sinne för humor. Uthålligheten hör också samman med kvalitén på de egna idéerna (Abbott, 2004).

Att förena yttre och inre motivation kan också handla om att ”locka med sig” eleven. Genom att *förevisa* något som eleven lockas av, skapas en motivation att vilja försöka själv, berättar en lärare. Eleven kan också *motivera sig själv* genom att lyssna på något som låter bra och som eleven vill prova att spela. Det ger en skjuts åt självförtroendet, att våga försöka. På detta sätt menar läraren att eleverna ofta klarar mer än vad lärare föreställer sig.

Elever och lärare kan lära varandra. Det innebär att den inre motivationen och den yttre utvecklas av dem båda. Detta ser jag som ett slags *imitationslärande* som är mer kreativt än traditionell kunskapsförmedling, och som kan ligga närmare en naturlig musikalisk kommunikation. Om jag förstår musikalisk aktivitet som lek, med dess vandring mellan frihet och kontroll (Huizinga, 1945; Caillois, 2001), och samtidigt tar hänsyn till hur flow utvecklas bland musiker i grupp (Sawyer, 2003, 2007), ser jag att i en pedagogisk bemärkelse är det *övergripande målet* för aktiviteten viktigt, men att processen och framförandet kan vara olika från gång till gång. En sådan *osäkerhet* om process och slutprodukt, skapar en inre motivation hos elever och lärare. Att lära sig att hantera osäkerhet är en viktig förmåga att utveckla i skolan (Robinson, 2011).

Den inre motivationen verkar öka hos eleverna när de får *ta ansvar* för sina egna val. I intervjuerna berättar en lärare om när *eleverna bröt den vanliga undervisningsmallen* och träffades utanför deras skoltid.

> L4: Det kan ju vara så att just när man bryter den vanliga mallen, den vanliga ramen som man alltid har. Det är samma sak med ensemblespelet. […] Vissa har sagt att ”när vi har ensemble kommer vi sent, vi är trötta, vi gör ingenting. Så var vi här själva på lovet och spelade. Vi hade själva bestämt det och spelade vi jättebra och alla var jätteduktiga och alla gjorde sitt.” De bröt den vanliga ramen då. Vi står där som lärare och vi ska bla, bla, bla. De gör det själva för att de själva väljer det.

När eleverna själva hade bestämt att de skulle träffas, så ökade motivationen. När undervisning utgår från den egna initiativkraften innebär det att en lärare inte får styra för mycket, *informed doing* (Blair, 2009). Eleverna konstruerar och expanderar sin egen kunskap genom självständiga beslut. En lärare berättar att det är bättre att tänka ut ett lösare koncept för eleverna att utgå ifrån, och att de därefter får försöka själva först. Men om läraren märker att en elev inte vågar pröva på lektionen kan läraren *behöva ge tydligare ramar* för att stödja eleven att prestera.

Uthålligheten ökar genom den egna motivationen, vilket jag även ser i observationerna och som jag kallar för absorption och kollektiv uppmärksamhet. Uthållighet är ett tillstånd som utmärker flow (Csíkszentmihályi, 2006). Uthålligheten kan stimuleras genom den yttre motivationen att själva välja ett önskestycke vilket motiverar eleverna att lösa de tekniska svårigheterna i ett sammanhang, menar en lärare.

Lärarrollen bildar också en yttre motivation. Läraren ska vara en inspirationskälla för eleverna, menar lärarna. Hur blir lärare en inspirationskälla? Lärarna kan skapa förtroende genom att ta hänsyn till elevernas situation, att eleverna exempelvis vid något tillfälle har behov av att prata av sig under lektionen, säger en lärare. I mina observationer ser jag att *läraren* kan agera genom att antingen *ställa sig i centrum för undervisningen*, vilket tillfälligtvis minskar engagemanget hos eleverna, eller befinna sig i bakgrunden för att *låta sig bjudas in* (Nilsson, 2002; Nilsson & Folkestad, 2005). I en musikundervisning som tränar musikaliskt samspel i ett lekfullt grupp-flow, kan läraren exempelvis ingå som en medmusikant. Eleverna i mina observationer respekterar lärarens expertis och läraren blir ett musikaliskt föredöme:

> Läraren är med och spelar. Eleverna kommenterar uppskattande lärarens spel: ”Ska du lägga din fina…” Läraren testar olika kompvarianter. ”Oj, vad vackert det låter.” Läraren visar olika kompmodeller och ljud. ”Nej, ingen synt!” Alla skrattar. Läraren är med i leken. Eleverna vill dra över lektionstiden och ber lärarna om att få fortsätta repetera efter utsatt tid.

I mina observationer ser jag även andra saker som läraren kan göra för att öka engagemanget. Om läraren lämnar rummet blir tempot hos eleverna till en början lite långsammare. Detta indikerar enligt mig att *lärarens närvaro i sig själv fungerar som undervisningens ram* som *måste brytas vid olika tillfällen* om eleverna ska bli självständiga.

Om läraren regisserar för mycket tappar eleverna energi och fokus i själva processen, eftersom uppmärksamheten splittras. Men det förefaller som att eleverna kan ha många processer pågående samtidigt i rummet om de får organisera arbetet själva (jfr Kupfenberg, 2006). Om läraren vill påkalla uppmärksamheten kan denne ställa en fråga som inte leder fokus från den pågående processen, vilket jag ser i mina observationer.

6.4 Sammanställning av de verksamma mekanismer som producerar en kreativ musikpedagogik

6.4.1 Ett autentiskt problem

Tabell 4. Ett autentiskt problem

Oförutsägbarhet
Elevernas samarbete
Kreativitetskänsla
Att finna problem och hantera olika lösningsalternativ
Engagera eleverna i många olika moment
Känslan av att lyckas
Elevernas eget val
Den egna musiken
Elevernas engagemang
Kulturell relevans
Att kontrollera, reglera och effektivisera
Att exploatera musikaliska roller
Att föregripa en kommande scensituation
Känsla av frivillighet
Multimodal kommunikation
Synkronisering
Elevens förslag
Produkten samverkar med processen
Att laborera med lärar- och elevrollen
Jämbördighet
Ett utökat självförtroende

6.4.2 Internalisering och ett transformativt lärande

Tabell 5. Internalisering och ett transformativt lärande

Kognition och känsla som samspelar
Förtrogenhet med redskapen
Balansgång mellan teknisk färdighet och kreativitet
Det egna utforskandet avanceras med hjälp av en lärare
Redskapen blir autonoma
Teknisk progression och eget intresse
Att själva hitta tekniska svårigheter
Redskapen får en naturlig användning
Att finna nya användningsområden
Övning underlättar det transformativa
En lekfull form
Att upphöra att spela en tid
Att affirmera minnet genom groove

6.4.3 Att förena intern och extern motivation

Tabell 6. Att förena intern och extern motivation

Att smittas av kreativitet
Påminnelse om att inte ge upp
Uthållighet
Att motivera sig själv
Ett övergripande mål
Osäkerhet som inre motivation
Att ta ansvar
Att bryta undervisningsmallen
Tydliga ramar
Läraren i centrum eller låta sig bjudas in
Lärarens närvaro som undervisningens ram

7 DISKUSSION

Diskussionskapitlet är en retroduktion över de *strukturer* jag funnit som gör att en kreativ musikpedagogik är möjlig. Först ser jag på några traditionella strukturer inom musikundervisningen och hur dessa skulle behöva ändras för att kunna generera en kreativ musikpedagogik (lärarrollen, betydelsen av övning, undervisningens organisering, elevrollen). Därefter ser jag på de nya spelregler som behöver skapas. Denna struktur kallar jag sammanfattande för Svängrum. Jag analyserar de två huvudelementen i denna nya struktur, *att göra något till sitt eget* och *att göra något eget*. Svängrummet, som det slutligen framstår, ser jag som mitt bidrag till att beskriva ett potentiellt utfallsrum för en kreativ musikpedagogik.

7.1 Lärarrollen

Estetiken och formalismen inom musikundervisningen har reproducerat olika ideal, som jag ser kan vara problematiska, eftersom de gör musikkulturen och institutionerna oflexibla (Regelski, 2006, 2007, 2009; Brinkman, 2010; Elliot, 1995). En pedagogisk imitation och problemlösande pedagogik skulle därför kunna ses som mer postmoderna alternativ, där olika musikkulturer möts över gränserna. Musiklärare som undervisar är på detta sätt traditionsförmedlande, men bör också stimulera elever till inlärning genom eget tänkande och problemlösning så att lärandet fördjupas eller approprieras (Wertsch, 1998). Att bli självständig i sitt musikaliska tänkande är viktigt för elevens autonomi, att kunna lära vidare på egen hand. Denna pedagogiska funktion gäller givetvis inte endast musikämnet. Att experimentera innebär, som jag ser det, inte bara att stödja den egna utvecklingen som musiker. Det är också viktigt att förändra den gemensamma kunskapspotentialen, det som Engeström (1999) kallar kreativ externalisering.

En utforskande attityd som Dewey (1910, 2004) föreskriver, stimulerar såväl ett analytiskt lärande som en känslomässigt starkare internalisering. Men hur blir det pedagogiska rummet utforskande och kreativt? Jag kan se att ett kreativt lärorum är en kollektiv process (Sawyer, 2003, 2007, Kaufman & Beghetto, 2009) och att det kreativa i undervisningen innefattar såväl att fokusera produkt som process (Weisberg, 1993; Abbott, 2004; Kratus, 1990; Westerlund, 2002). Produkten kan verka som ett föredöme för kvaliteter inom ett område (Reimer, 2003) och processen är kunskap i handling (Elliot, 1995). Selander & Kress (2010) anser att eleverna bör vara delaktiga i hela undervisningens utformning eller design, då de genom delaktigheten lär sig meta-design, vilken är en kritisk reflektion över den kreativa processen. Genom att läraren delar upp ansvaret från början blir alla elever mera aktiva, menar de (ibid). Delaktighet är således viktig, även mellan lärare och elev.

Även läraren kan inspireras och utvecklas av ett gemensamt lärande som fokuserar på att spela, men även på att lära sig spela (jfr Folkestad, 2006) eftersom ett imitativt lärande mellan lärare och elev kan vara obegränsat i sitt avancemang för dem båda. Imitationen erbjuder ett naturligt sätt för elever och lärare att samverka som medmusikanter (jfr *musicing* hos Small, 1998) där de upptäcker olika aspekter som kräver en skärpt uppmärksamhet (Sawyer, 2003, 2007). Genom att elever och lärare engagerar sig i imitationsprocessen kommer problemen upp till ytan (problemformulering) och kan förhandlas efter hand (Abbott, 2004). På detta sätt infogas och avanceras elevens erfarenhet i skolmiljön (Dewey, 1910).

När lärarrollen förändras från föreskrivande till medskapande, erbjuds en möjlighet för elever och lärare att bearbeta traditionella musikerroller som kan verka psykiskt krävande och tröttande (jfr flowkanalen hos Csíkszentmihályi, 2006; och *scaffolding* hos Bruner, 2006). När undervisningen delar villkoren för de deltagande, som i ensembleämnet, blir det lättare att uppnå de fördelar som ett prestigelöst och lekfullt lärande medför. Eleverna blir mer avspända när de samverkar, enligt de intervjuade lärarna. I skolan innebär det att eleverna vågar göra bort sig samt prova olika eller nya lösningar. Som en följd av skolans allmänna undervisningstradition, vill elever ofta ha färdiga lösningar på olika utföranden, menar en lärare i intervjuerna. Det kan tyckas märkligt att ungdomar på detta sätt inte vågar göra fel, att de redan är

styrda av performans i sitt uppförande eller i sitt uttryck (Brinkman, 2010). En mycket viktig uppgift i den pedagogiska miljön är därför att uppmuntra eleverna att våga prova olika uttryck för att få kreativa vinster. Villighet till risktagande är en kreativ vinst som utvecklas socialt och som förbereder för framtiden (Craft, 2003; Hargreaves, 2004; Robinsson, 2011).

Det är ofta önskvärt att en musiker eller en annan yrkesexpert utvecklar en specialistkunskap inom ett område eller en genre, vilket kan ses som *kreativ kompetens*, från *little-c* till *Big-C* (Kaufman & Beghetto, 2009). Men det innebär inte att vägen till en sådan expertis endast sker som ett övertagande av kunskap, utan som ett deltagande. Den som lär sig, bidrar även genom sitt deltagande till fältets kunskap, från *Pro-C* till *Big-C* (ibid). På samma sätt resulterar inte alltid en kreativ undervisning i en skolmiljö i en kreativ produkt, men utvecklar en kreativ process eller en kunskap i handling, som återverkar på den gemensamma kunskapspotentialen (jfr Weisberg, 1993; Kratus, 1990; Elliot, 1995; Molander, 1996). Genom en kreativ process i musikundervisningen kan alla genrer experimenteras och förändras genom interaktion, även de traditionellt modesta eller normativa (jfr Persson & Thavenius, 2003).

Lärarens handledande roll i en elevdriven undersökande process, är att ge feedback i vilken riktning processen går och hur det troliga utfallet blir, men inte nödvändigtvis att leda själva processen (Bruner, 2006; Karlsson, 2008; Blair, 2009). Läraren kan också motivera och inspirera genom att förevisa som ”mästare” och på så sätt locka eleverna till att vilja härma. Det framgår av mina intervjuer, att elever kan bli kreativa om läraren ger dem exempel på mönster som de först får härma och sedan förändra. Läraren skapar så en förebild hur det kan låta, som en modell för elevens lärande. Läraren i den kreativa processen måste dessutom kunna stiga tillbaka och invänta elevernas frågor (Green, 2008). Om läraren finns till hands så rådfrågas han eller hon när eleverna upplever tillkortakommanden på musikinstrumentet, eller vill veta andra förutsättningar som gäller (ibid).

Om läraren inte lämnar över ansvaret när eleverna själva kan hantera situationen, missas en viktig pedagogisk fas där eleverna får prova sin problemlösande förmåga i förhållande till de problem som de själva

uppfattar (problemformulering och problemlösning) (Weisberg, 1993). Läraren i mina observationer är inte långt borta från klassen och träder in när något behöver avanceras eller för att förevisa något som hjälper eleverna vidare. Men eleverna är själva ansvariga för slutresultatet. När läraren ställer sig i centrum för undervisningen sker en fokusering på vad läraren uppmärksammar, vilket i sig kan bli en förebild för hur eleverna kan förstå olika moment i musikens uppbyggnad. Det kan dock förhindra att eleverna utvecklar en egen problemformulerande kompetens. När lärandet styrs ”framifrån” av läraren, uppstår i mina observationer parallella skeenden i klassrummet som inte har med varandra att göra. Eleverna blir otåliga när de väntar på att läraren skall vända sin uppmärksamhet mot dem (jfr *uninformed doing*, Blair, 2009). Om eleverna själva har ansvaret kan det förhandlas i små grupper som ändå tycks vara en del av en gemensam uppgift och de olika grupperna stör inte varandra. Läraren är inte en del av den stora elevgruppen men kan bjudas in som en del av elevernas eget ansvar (jfr Nilsson, 2002). Att genom eget ansvar erövra en självständig förmåga är alltså en viktig del av ett kreativt lärande som baseras på en för uppgiften tillräcklig nivå av formell eller teknisk skicklighet (Tarufi, 2006). Ett självdrivet och kreativt lärande kräver dessutom längre tid att genomföra (Brinkman, 2010; Green, 2008).

Den pedagogiska miljön kan vara en ”riktig” arbetsplats om problemet som undersöks upplevs som utmanande för sin egen skull i ett trovärdigt sammanhang och inte som en skolkonstruktion (Dewey, 1910). Det kan därför vara viktigt att planera undervisningen så att läraren inte involveras mer än nödvändigt i själva beslutsfattandet mellan eleverna. Uppgiften som pedagogen ansvarar för är att organisera lärandet så att de kreativa förslagen underlättas och leder sig själva vidare, genom att relevanta frågor skapar nya problem som i sin tur skapar nya frågor (Dewey, 1910; Popper, 1999; Bruner, 2006; Abbott, 2004; Weisberg, 1993).

Elevernas kreativitet är framförallt deras val. Genom att läraren skapar olika alternativ stimuleras eleverna att göra aktiva val som ökar engagemanget i undervisningen. Läraren strukturerar undervisningen då denne har mer formell kunskap än sina elever, men de kan också mötas och dela ansvaret om lärandet blir mer *informellt* exempelvis genom ett *imitationslärande* (jfr *informed doing* Blair, 2009).

7.2 Betydelsen av övning och tekniska färdigheter

I traditionell förmedlande undervisning av mästare-lärling-modell är det mästaren som förmedlar kunskapens görande. Är det då meningsfullt att lära sig redskapen på ett mer ”kreativt” sätt när övertagandet av tidigare generationers kunskap innebär ett säkert tekniskt utförande? Vilka vinster innebär olika lärande när de sammanförs? Eleverna i mina observationer har en mer eller mindre utvecklad kunskap om hur man spelar instrumenten i klassrummet. De använder olika resurser för att stödja internaliseringen av helhetsarrangemanget som ska leda till ett framträdande (Selander & Kress, 2010). Det är många moment som ska synkroniseras och memoreras. Eleverna använder sina mobiler, datorer, ackordanalys, texter, noter, varandras gester och musikalika impulser, lärarens kunskap, klassrummets utrustning m.m. för att internalisera och memorera musiken och utförandet runt om. Genom att kombinera *imitationslärande* med kunskapsförmedling och problemlösning (Popper, 1999) internaliseras en förtrogenhet som såväl ”sitter i ryggmärgen” som i medveten reflektion. På så sätt undviks att redskapen hamnar ”utanför” individen (Wertsch, 1998). Att redskapen på detta sätt blir autonoma innebär förhoppningsvis att eleven kan ta sig vidare på egen hand och lita till sin egen förmåga till problemformulering och problemlösning.

Jag ser att kreativa processer förutsätter förtrogenhet med kulturella redskap, traditioner och instrument, eftersom det som anses som kreativt är kulturspecifikt för att kunna urskiljas (Kaufman & Beghetto, 2009; Craft 2003; Tarufi 2006). Den kreativa processen inom musikämnet är, som jag ser det, därför beroende av de kulturella musikaliska redskapen som förmedlas mellan generationer. De elever som fått för mycket förmedlingspedagogik är dock inte lika kreativa som de som lärt sig spela själva, menar lärarna. De är inte desto mindre duktiga på själva hantverket att spela, vilket är en kreativ förutsättning (Tarufi, 2006). Intelligensen som utvecklas i den kreativa aktiviteten utgår således alltid från det redan kända. Kunskapstradition ligger till grund för det kritiska tänkandet som sedan kan förändra, eller kanske kombinera, det traditionella kunskapsstoffet i någon riktning (Popper, 1999).

Redskapen lär vi oss, som nämnts, till viss del genom förmedlande transmission av traditionell kunskap, men även genom utforskande aktiviteter (Popper, 1999; Weisberg, 1993; Abbott, 2004; Kratus, 1990; Blair, 2009). Olika sätt att lära kan varieras vilket ger olika kompetens

i form av performativ kompetens och *kreativ kompetens* (Burnard & White, 2008). Kunskapsförmedling och imitation kan på detta sätt avanceras i problemlösning (Popper, 1999) eller så kan problemlösning vara en del av en imiterande och informell process, där musiker lär av varandra (Green, 2008). En imitation av detta slag skapar, enligt mig, motivation eftersom erfarenheten delas samt att den psykiska belastning, som kan uppstå i ett förmedlande musikaliskt lärande, minskar (jfr Csíkszentmihályi, 2006).

Att lära sig spela ett musikinstrument är en tålamodsprövande process som behöver feedback från omgivningen. Genom att repetera tekniska moment på instrumenten skapas en trygghet i utförandet. Kan denna process vara kreativ? En lärare i intervjuerna säger att ”traggling” är oundvikligt och leder till kreativitet även om ”tragglingen” i sig själv inte är kreativ. Just musikalisk ”traggling” ses av hjärnforskare som en viktig kognitiv vinst. Den omedelbara feedback som övande ger innebär att vi snabbt korrigerar våra misstag på musikinstrumentet och skapar så på detta sätt starka kopplingar och strukturer i hjärnan genom upprepning (Klingberg, 2011). Andra studier visar på liknande sätt att musikalisk skolning på musikinstrument ökar förmågan för divergent och konvergent tänkande. Om musikpedagogiken dessutom innehåller improvisatoriska moment och kombinationer, förstärks den kreativa förmåga som uppstått i ”tragglingen” (Gibson et al., 2009). ”Traggling” sker troligen oftast utifrån kunskapen hur man använder redskapen mest effektivt, förmedlat genom läraren eller mästaren. En sådan kunskapsförmedling i instrumentalundervisning kan vara svår att genomföra utan att eleven splittras i sin uppmärksamhet och tappar intresset. Olika delmoment bör därför utvecklas var för sig så att internaliseringen ger eleven säkerhet och framgång (Kemp,e 2010).

Musikinstrument har modifierats genom tiderna för att bättre möta människors behov av musikalisk njutning och utmaning. Att vara skicklig ger alltid status åt en musiker (Huizinga, 1945). Drill och teknisk skicklighet är signifikativt för musikämnet, anser Dewey (1910) men menar att teknisk drill inte ska ersätta ett intelligent lärande som leder sig självt genom en undersökande aktivitet. En musikpedagogik som fokuserar teknisk förmåga kan leda till psykisk trötthet eftersom kraven på den enskilda individens prestation blir för stora i relation till den inre motivationen (Csíkszentmihályi, 2006).

I denna studie samtalar lärarna om den kommunala musikskolans tradition av att fokusera på skicklighet och rätt utförande. Erfarenheten av kunskapsförmedlande undervisning kan vara ett problem när eleverna samarbetar i skolans ensembleämne och när lärarna i mina intervjuer vill att eleverna ska vara kreativa, eftersom den kommunala musikskolan har en tradition av musikalisk fostran (jfr Persson, 2001; Tivenius 2008). Problemet kan bottna i att praxis inom musikpedagogik ofta har standardiserats i en pedagogik i vad ”som funkar” (Regelski & Gates, 2009). Men en kreativ praktik är föränderlig, vilket innebär att en föränderlig praktik är kulturellt anpassningsbar. Det sker genom att vårt omdöme utmanas av att vi uppmärksammar värderingar och invanda föreställningar (Regelski & Gates, 2009; Carr & Kemmis, 1986). På detta sätt samspelar att undervisa för kreativitet med en kreativ undervisning (jfr Craft, 2003).

Kunskapsförmedling sker även genom nya kanaler och traditionens roll utmanas och förändras i den teknologiska mångfalden. Vill någon lära sig spela ett instrument har YouTube blivit en musikskola med tillgängliga ”mästare” som förebildar och inspirerar dygnet runt (jfr Scheid, 2009). Genom tillgång till teknologi och datorer gör vi musik utan instrumentalteknisk skicklighet, men givetvis med andra tekniska och personliga kompetenser eller resurser. Genom datorer kan exempelvis barns musikaliskt kreativa förmåga bli synlig utan tidigare musikalisk skolning i den variation med vilken de utför en uppgift (Nilsson, 2002). Medieringen har stor betydelse för vad som utgör den musikaliska kunskapen och skickligheten, enligt mig. På detta sätt lever olika uppfattningar om musik sida vid sida. Att kunna samverka mellan olika medieringar utvecklar en *kreativ förmåga* (jfr Selander & Kress, 2010).

I traditionell musikpedagogik har som nämnts den problemlösande fasen negligerats till förmån för teknisk kompetens eller ”vad som funkar” (Regelski 2007). Lärandet kan dock varieras mellan informella och formella aktiviteter för att öka möjligheterna till autonomi (North, 2008). Det som eleverna lärt sig utanför skolan utvecklas i skolans undervisning. Kreativt lärande innebär på detta sätt kombinatorisk aktivitet. Det kallas transformativ kreativitet (ibid). Eleverna sätter samman sina tidigare kunskaper på ett nytt sätt samt experimenterar

och provar sig fram till nya lösningar genom en mångfald av medieringar inom samma ämne eller modus, som *transformation* (Selander & Kress, 2010).

7.3 Undervisningens organisering

Musikanvändning är en social identitetsprocess. Den musik som ungdomar bär in i skolan är en *informellt* eller *formellt* utvecklad kunskap med attityd och känslobärande konnotationer (Stålhammar, 2004; Drotner, 1996; Scheid, 2009). Musikaliskt uttryck är ständigt i förvandling och följer den omgivande kulturen (Regelski, 2006). Skolans värld och kvalitetsideal kan däremot förhindra en kreativt flexibel praxis. Vi bör därför reflektera över hur vi utvecklar estetikens möjligheter i skolans ämnesövergripande vardag, där skolans traditionsförmedlande kultur på olika sätt förvanskar betydelsen av elevens förförståelse och behov av att ta plats, som modest estetik (Persson & Thavenius, 2003). Vygotskij (1995) anser att konstens symboler stimulerar fantasin och ligger till grund för vår intellektuella reflektion på liknande sätt som teknisk och *kreativ förmåga* förutsätter varandra (jfr Tarufi, 2006) men kan transformeras i olika riktningar. Det är därför viktigt att förstå att all kunskap kan förstås inom sitt eget *modus*, såväl som i en annan form för reflektion; som *transduction*, enligt Selander & Kress (2010). Genom mångfalden i uttryck blir den traditionella kunskapen synlig.

I ett musiklärarkollegium finns representanter för olika kunskapstraditioner och även musiklärare som har en generalistisk och sammansatt kompetens. Men för att förstå eleven bör vi som lärare uppfatta var den befinner sig i sin musikaliska erfarenhet och i sitt förhållningsätt. Att som lärare själv vara lärande ökar möjligheten att hålla sig nära en imitativ förmåga som utmärker ett *informellt* och utforskande lärande. Men skolan kan också formalisera kunskapen för att avancera den i någon riktning (Hargreaves & North, 1997; Folkestad, 2006; Burnard & White, 2008). Jag ser att undervisningen ska inrymma en känsla av frihet och egenkontroll, vilket innebär en balansgång mellan den yttre strukturen och elevernas känslomässiga engagemang. Om ramarna blir för styrande, riskerar undervisningen att forcera elevernas kunskapsprocess och föregripa viktiga moment som utvecklar kreativitet och musikalisk autonomi (Csíkszentmihályi, 2006; Nilsson & Folkestad, 2005).

Imitationslärande inom musikpedagogiken kan i denna avhandling ses som en dialogpartner till kunskapsförmedling. Både elev och lärare kan vara kunskapsförmedlande och imiterande i omväxlande faser, vilket skapar en fortgående motivation hos dem båda. Förmedlingsprocessen blir då inte lika betungande eller föreskrivande genom rätt-och-fel (jfr Dewey, 1910). En flexibel lärarroll kräver därför, som jag ser det, en utvecklad känslighet för undervisningens olika behov och faser. Att växla mellan förmedlande funktion till att skapa en kreativ situation som utvecklas som grupp-flow (Sawyer, 2003, 2007), innebär en förtrogenhet med många musikaliska uttryck, stilar och traditioner. Det inbegriper inte bara vad som ska läras, utan hur själva inlärningen går till. En allsidig undervisning tillgodoser behovet att reproducera såväl tidigare generationers lärande som en fördjupning i det egna lärandet (Wertsch, 1998).

Eleverna i min studie vet att de inom en viss framtid kommer att stå på scen och att publiken kommer att kunna avgöra om de spelar och agerar med trovärdighet. Det framträdande som väntar eleverna är den utmaning de behöver för att utveckla sin kreativa aktivitet (Csíkszentmihályi, 2006). Om musikelever på detta sätt tillåts att självständigt med lärarens stöd vid behov, identifiera och lösa de problem som förberedelserna inför scenframträdandet innebär, så ökar deras tilltro till sig själva att vara kompetenta musiker och arrangörer. Om en kreativ undervisning efterfrågas, måste miljön på detta och andra sätt stimulera till kreativa utmaningar. För att utveckla en kreativ attityd hos eleverna är det viktigt att de får en utmaning som upplevs som realistisk och intressant. Samma behov av kreativa utmaningar gäller såväl i skolan som i det verkliga livet som skolan tränar inför. Dewey (1910) menar att skolans arbete bör likna de vuxnas arbetsplatser där vuxna varje dag ställs inför olika utmaningar som de måste lösa. Det ska på liknande sätt vara ett ”riktigt problem” som elever ställs inför och löser i skolan.

Lärarens roll kan också vara att samverka i lärandet. Genom att dela erfarenheter kan såväl lärare som elev komma med förslag som utvecklar dem båda. En av lärarna i mina intervjuer menar att det inte alltid är lärarens, utan även elevens ansvar att komma med förslag om vad den vill lära sig. Det kan hända att elevernas önskemål ligger utanför deras

tekniska förmåga, men lärarna märker att en stark motivation som utgår från det egna valet, kan forcera lärandet. Även läraren gynnas av att själv lära sig något oväntat och håller sig genom samlärande genom imitation uppdaterad med elevens musikkulturella erfarenhet. Ett samlärande arbetssätt kan bryta med den traditionella mästare-lärlingsmodell som inte bara reproducerar undervisningens innehåll, utan även givna förmedlingsroller. Att lära i samverkan innebär ett mer prestigelöst förhållningssätt där energin kan öka och närvaron intensifieras. Att arbeta problemlösande tillsammans innebär dessutom att eleven tillfälligt stödjs i sitt lärande av lärarens kunskap och att det låter bättre vilket uppmuntrar och stärker elevens självkänsla (Bruner, 2006).

Mötet mellan vardagskulturen och skolans värld innebär på många sätt ett möte mellan erfarenhetsspråk. Elevens erfarenheter måste låta sig översättas i skolan. Skolans värld är en organiserad kultur. Eleverna vardagserfarenhet är ett kulturellt lärande genom ett naturligt imitationsförfarande och andra urval utifrån personliga eller kulturella preferenser och tillhörande känslor (Kempe, 2010). Ibland har eleverna svårt att ta till sig den musik som läraren planerat att förevisa, berättar lärarna i intervjuerna. Men i ett utbyte i skolan mellan elevens och skolans erfarenhet kan, enligt mig, den muntliga kulturens förutsättningar bli en ingång för att prova olika handlingsalternativ.

Ett problem med relevans för skolan måste på detta sätt dels framstå som angeläget för eleven, dels kunna finna sin plats i en etablerad kunskapsstruktur. Genom att arbeta problemutvecklande med elevens eget förslag som utgångspunkt, ökar förståelsen för ett ämnes uppbyggnad. Detta sätt att arbeta ökar elevens chans att förstå vad skolan undervisar och hur ett ämne traditionellt utvecklats. Det redan kända avanceras efterhand med den traditionella kunskap som skolan förmedlar (North, 2008). Det viktiga, som jag ser det, är att finna sätt att upptäcka det som är relevant och intressant för eleven att föra med sig in i skolan. Ett kreativt lärande behöver därför inte ses som kunskapsförmedlandets motsats, det är en falsk motsättning. Däremot är det en fördel om redskapen internaliserats i omväxlande lärande redan från början, så att elever inte räds att ta egna beslut och göra improvisatoriska val (Burnard & White, 2008; Blair, 2009). Lärarna i mina intervjuer berättar att elever som under sin uppväxt fått formell

musikalisk skolning ofta inte vågar misslyckas genom att improvisera. Att våga misslyckas är en nödvändig förutsättning i ett kreativt lärande. Att lära genom trial-and-error innebär att ett kunskapsstoff aldrig är absolut utan flexibelt utifrån elevens val. Detta val innebär ytterst en anpassning till miljön (naturlig miljö och skolmiljö). På så sätt stimuleras människans behov av avancemang (Popper, 1999).

Det som utmärker den kreativa processen, är att den leder sig själv och provar sig fram; det som stämmer mot tidigare antaganden eller verkar mest rimligt att utveckla (Popper, 1999). I en kulturell bemärkelse skulle en sådan process kunna handla om vad vi som individer och grupp upplever som kulturellt relevant att bevara och intressant att vidareutveckla. Detta urval har likhet med den naturliga evolutionen och är en mänsklig evolution, eftersom våra val och riktade uppmärksamhet påverkar hjärnans organisering. Ett utprövande lärande formar personligheten och varierar kunskapspotentialen. Musiken blir känd och förtrogen hos eleverna genom att problemet eleverna undersöker växer fram genom förslag som förhandlas, prövas och förändras. Viktigt för att lärandet ska optimeras är att läraren finns med vid behov men inte alltid ställer sig i centrum och att tid finns att utveckla problem och att lösa dem i samråd (Blair, 2009; Green, 2008). Men innan problemlösning kan vara meningsfull behövs som nämnts en traditionell förtrogenhet med redskapen. Vad som var relevant ur en traditionell bemärkelse kan alltså förändras genom intelligenta val.

Musikens tecken är inte för en gång givet. Det förändras både till uttryck och till innehåll även om det historiskt tillskrivits vissa estetiska kvaliteter. Musik blir, tack vare en teknisk mångfald i medier, pluralistisk och kreativt valbar efter egen funktion (jfr Scheid, 2009). Att som elev själv kunna påverka innehållet i skolans undervisning innebär att undervisningen får större relevans genom ett ”verkligt problem”. Det är därför viktigt att skapa rum för förhandling av musikens mediala utformning genom såväl imitation och kunskapsförmedling, som aktiva val och annan anpassning till den lärande klassrumssituationen och den kommande konsertsituationen.

Att engagera sig i den musikaliska processen innebär, som hos eleverna i min studie, att de internaliserar kunskapen genom att återbygga

musikaliska produkter och skaffa en förståelse av intentionerna som bygger musiken. Eleverna utvecklar dessutom en färdighet av hur de som grupp eller som individer väljer att återge produkten, som en musikalisk mognad och ett yrkesmässigt erkännande av musikalisk kompetens. Musikämnet står numera i stark relation till den omgivande kulturens tekniska utveckling, vilket till viss del medför en betydelseförskjutning av tidigare musikalisk kunskap och kompetens. Notläsning prioriteras exempelvis inte lika mycket som tidigare, eftersom andra betydelsebärande enheter och medier får stor genomslagskraft. Musik som företeelse ingår ofta i större betydelsebärande sammanhang som fokuserar ”synlighet” (Lundberg et al., 2000). Många av kulturens tecken uppgår på detta sätt i varandra och de större medierande formerna kräver nya slag av multimodal kompetens (Kress, 2006).

Olika förståelseingångar av vad som är musikalisk kunskap kan på detta sätt samverka och påverka det kreativt transformativa skeendet i klassrummet. Eleverna i min undersökning uppfattar vad som händer i musiken och de har en tillräcklig teknisk förmåga att omsätta det på sitt instrument, även om läraren ibland får förevisa. De använder förutom musikinstrumenten många andra resurser, vilket ger en mångfaldig och varierad kompetens och uttryck inom samma skolämne. Mångfalden i resurser hjälper eleverna att nå sitt mål på ett trovärdigt sätt.

7.4 Elevrollen

Eleverna i min studie utvecklar egenkontroll. De frågar varandra om de ”har koll”. Att vara ansvarig för sin egen lärprocess innebär att kunna kontrollera vart processen går. Läraren ska ge en riktning åt lärandet så att eleverna kan se ett mål som skapar tillräckliga, men inte för styrande, ramar. Det är viktigt att en kreativ process på detta sätt avanceras och leder sig själv (Abbott, 2004). Om inte processen avanceras tillräckligt med enbart elevernas engagemang, behöver läraren träda in och stötta och avancera processen, till exempel genom att initiera frågor som sedan eleverna kan ”ta över”, vilket sker i mina observationer. På så sätt förebildar läraren hur man ställer intelligenta frågor i sin lärprocess, men löser inte själv problemet i elevernas ställe. Om läraren löser eller föreläser problemens lösning, imiteras och memoreras möjligen kunskapen. Men kunskapen internaliseras inte aktivt eller approprieras av eleverna (Wertsch, 1998).

Undervisningens externa design och ramar påverkar den inre motivationen hos eleverna. Det finns olika sätt att öka engagemanget i lärandet. En lärare i gruppintervjuerna anser att eleverna själva ska få prova om de kan utföra en uppgift innan läraren hjälper dem vidare. Dessutom vill en lärare att eleverna före lektionstillfället ska förbereda sig genom att lyssna in olika utföranden på inspelningar och på internet av den sång eller låt de ska lära sig på lektionen. På så sätt underlättas olika kreativa val som ökar motivationen och i slutändan den autonoma förmågan. Val och tolkning hör samman i en pedagogisk bemärkelse, som kreativ imitation.

Själva valet ser jag som en slags övergång från elevens tidigare musikuppfattning och erfarenhet. Eleven tillgodogör sig undervisningen genom att tolka så att det som ska läras passar in i tidigare erfarenheter. Att tolka är följaktligen en kunskapsmässig internaliseringsprocess. Genom en personlig tolkning och bearbetning vidgas den mänskliga kunskapen och beteenderepertoaren. Alla människor har olika talanger och intressen och kunskapen förmedlas bäst genom att kunna förändras i form (Selander & Kress, 2010). För de elever jag träffar är den eget valda musiken en form som uppenbarligen samstämmer med deras personlighet och motivationen blir stark att omsätta eller transformera sin erfarenhet musikaliskt. Elevens intresse är en naturlig nyfikenhet som ska utvecklas i skolan (Dewey, 1910). Att bara vara intresserad av något man vill lära kan räcka långt, men att vara begåvad, men inte intresserad, leder inte kunskapen vidare. Intresse och fallenhet följs inte alltid åt, menar Csíkszentmihályi (2006). Enbart fallenhet räcker inte för att utveckla den inre motivation som innebär ett starkt engagemang eller flow. En kreativ design i undervisningen tar därför hänsyn till att lärandet ska locka och motivera elevens intresse genom sin uttrycksform eller sitt modus, till exempel på olika sätt inom musikämnet (Selander & Kress, 2010).

Eleverna i observationerna väljer själva vilken låt de vill framföra. Ibland föredrar elever lärarnas val. Att arbeta med en flexibilitet i material och produkt ger en trovärdighet och öppenhet i process men även i utfall. Produkten och processen hör samman i det att processen kretsar kring produktens kreativa återgivning eller som ett nyskapande. Weisberg (1993) menar att det inte finns någon verklig

skillnad mellan produkt och process, eftersom produkten ingår som en del av en problemlösande process. Jag kan därför se att produkten är en del av en lärande process där kunskap utvecklas såväl genom återgivandet och tolkningen av något skapat, som genom skapandet av en egen produkt.

När eleverna imiterar, tolkar och transformerar musiken i klassrummet sammanfaller en återgivande process med en tolkande och en kreativ process. Både imitationen och transformationen som produkt kan ses som ett kreativt utfall av processen (jfr Dewey, 1934). Men fokuseras endast produktens exakta imitation eller utförande, missas alla de viktiga moment som utmärker processen och produkten i ett kreativt samspel. Weisberg (1993) menar att det främst är kvaliteten i en produkt, hur väl den har bearbetats, som avgör dess kreativa värde (ibid). Detta borde gälla såväl tolkning och bearbetning som nyskapande.

7.5 Nya spelregler

Aktiviteten som pågår i klassrummet när eleverna arbetar är slående lekfull. Är det musikaliska lärandet främst en lek? Lek som kulturell aktivitet står utanför det vanliga nyttobetonade livet, menar lekforskare (Huizinga, 1945; Caillois, 2001). Det är ett särskilt-görande. Så är även naturligt den musikaliska aktiviteten, tror jag. Men skolans undervisning har som formell miljö ett mål. Om elever upplever en uppgift som en skolfråga kan det lekfulla försvinna. Om de uppfattar skoluppgiften som en inbjudan till lek ökar fantasin och kreativiteten (Nilsson, 2002). Undervisningens design definierar rollerna i leken och skapar självständighet i lärandet som i sin tur bildar grund för inre motivation och inspiration hos såväl lärare som elev.

Kunskap om redskapen avancerar lärandet så att motivationen kvarstår, vilket ökar uthålligheten och drivet i lärandet. Ju mer kunskap eleverna har om redskapen, desto mindre behov har de av att läraren leder. Läraren bör hellre finnas till hands och låta sig bjudas in för att inte störa elevernas tilltro till sin egen förmåga. Lekens energi kan fungera motivationsskapande och dess inneboende känsla av oförutsägbarhet kan tas till vara i musikpedagogiken. Musikalisk lek är tävlingsinriktad, menar Huizinga (1945), men lek har även andra uttryck samt olika kombinationsmöjligheter, enligt Caillois (2001). Lek innehåller till

exempel moment av imitation, och ”som-om”. Dessa olika lekmoment uppstår under processen som jag ser i mina observationer. Dansen som eleverna utför med energi i takt med musiken, kan liknas vid fenomenet *groove*. Groove är en medfödd (och oemotståndlig!) vilja hos människor att synkronisera sina rörelser när de hör musik. Ytterst innebär groove människors anpassning till sin miljö (Madison et al., 2011). Groove kan då sägas situera och affirmera lärandet i rum och tid.

I mina observationer laborerar eleverna med musikaliska roller som ger dem olika grad av uppmärksamhet i processen i klassrummet och slutligen på scenen. Olika roller stärker eller försvagar motivationen hos eleverna. Att sjunga solostämman verkar vara en attraktiv roll och personen i fråga hamnar i centrum för uppmärksamheten i klassrummet och på den kommande scenen. Eleverna imiterar musiken, men förändrar den oundvikligen på sitt eget sätt när de ”tar över” och transformerar den. Publiken som lyssnar har både artistens version i minne och elevernas version. Publiken vet, att när eleverna härmar sina valda artisters låtar, handlar det om en skicklighetslek med kulturella roller. Genom att förhandla och omförhandla sina roller, skapar eleverna sina egna regler hur aktiviteten ska standardiseras och framföras (Caillois 2001). Eleverna omskapar spelets regler genom att skapa en ny verklighet som vi kan kalla Svängrum.

7.6 Svängrummets struktur

Tabell 7. Svängrummets struktur

Att gör något till sitt eget och att göra något eget

De nya spelregler som eleverna skapar och som jag har valt att kalla ett Svängrum är den viktigaste ”nya” struktur som kännetecknar en kreativ musikpedagogik. Denna struktur tycks vara uppbyggd av två delelement: att göra något till sitt eget och att göra något eget. Svängrummet måste såväl förbereda för kreativa processer (*mini-c*) som att utveckla och bidra med egna kreativa uttryck (Kaufman & Beghetto, 2009; Engeström, 1999). Det innebär en växling mellan olika sätt att lära: genom förmedling, imitation och trial-and-error (jfr Popper,

1999). *Att göra något till sitt eget* är en fråga om internalisering och appropriering av kunskapen genom förmedling, imitation och utforskande trial-and-error i omväxlande faser. *Att göra något eget* är en skapande och utforskande process genom egna val och trial-and-error.

7.6.1 Att göra något till sitt eget

Att göra något till sitt eget är ett autentiskt lärande, som utgår från vår nyfikenhet att vilja lära sig. Alla människor lär naturligt det som behövs för att övervinna de problem som framstår som hinder för något vi vill uppnå. Lärmiljön eller designen för lärandet skapar utmaning om det som vi vill lära oss motiverar och lockar tillräckligt mycket. Motivationsfaktorn är något som ligger till grund för hur undervisningen utformas. Finns det tillräckligt mycket som kan motivera eleverna att övervinna de svårigheter de möter? Inom musikämnet är musiken som modus eller medium en stark motivationsfaktor för den som är intresserad. Ofta hänger motivationen att lära sig spela samman med elevernas val av musikaliskt uttryck eller att musiken är relevant för vad som är aktuellt i populärkulturen.

Eftersom musikpedagogik är ett kulturellt lärande, går det inte att särskilja från sin kulturella funktion utanför skolan. Musikalisk aktivitet är primärt ett kulturellt fenomen som ingår i skolans undervisning och inte en ämneskonstruktion. Eleverna har således kunskap om musik redan innan de kommer till skolan. Det innebär alltid en risk att lyfta in kulturella fenomen i skolan när fenomenen är en del av en vardagskunskap som eleverna dessutom ofta har ett känslomässigt förhållande till. Det är svårt att avgöra om estetik och kulturella uttryck kan få en ny dimension i skolan, de riskerar möjligen att förvanskas så att eleverna inte känner igen dem (som modest estetik). Samtidigt möjliggör kulturella fenomen i skolans miljö en bro mellan elevernas erfarenhet och skolan.

En fördjupning av den musikaliska vardagskunskapen i skolan, är kanske främst ett tekniskt bemästrande av musikinstrumenten för att kunna uttrycka sig allt skickligare. Musikens kulturella konnotation, kan tas tillvara i den instrumentala utvecklingen, om eleven får vara delaktig i de faser där det är möjligt. En viss kunskapsförmedling som står neutral till kulturell och personlig signifikans är en nödvändig och traditionell del av hur man lär sig redskapen.

Hur tidigare generationer har format redskapens användning är viktigt att lära sig för att musiken ska få igenkänning i den egna kulturen och för att utförandet ska gå lätt och ergonomiskt riktigt till. Att internalisera musikalisk kunskap på ett felaktigt sätt kan skapa en osäkerhet på instrumentet och omöjliggöra en senare musikalisk karriär. Men kunskapsförmedling innebär mer än teknisk överföring, det innebär även överföring av musikaliska roller, attityder och värderingar. Det är därför problematiskt med den överföring som reproducerar genus, hierarki och andra ideal samtidigt med de tekniska idealen. Att organisera lärandet så att ett eget uttryck kommer fram eller att läraren stundtals lär av eleven kan motverka en negativ reproducering.

Musikpedagogiken är komplex eftersom den delvis innefattar ett traditionellt kunskapsinnehåll som i viss mån är ”neutraliserat” och som förmedlas mellan generationer. För att ämnet ska ha relevans på ett sätt som liknar musikens naturliga funktion, bygger det såväl på kulturell igenkänning som på identitetsskapande processer. Denna sista funktion ökar i takt med tillgängligheten av musik och nya medier. Att göra något till sitt eget innebär alltmer att undervisningen bygger på motivationsskapande processer, även i kunskapsförmedlingen. Det är omöjligt för läraren att hålla sig à jour med elevens musikaliska identitet, men det kan finnas vägar där läraren och eleven kan mötas för att dela erfarenheter.

Imitationslärande är en form som i denna avhandling innebär att både elev och lärare imiterar en förlaga som också motiverar eleven genom att den kan förevisa för läraren något den lärt sig på egen hand. Läraren bidrar med sin kunskap om traditionella lösningar på tekniska problem och på utförandepraxis. *Imitationslärandet* utmanar dem båda och bildar utgångspunkt för samtal om hur musiken organiseras och avanceras.

För att lärandet ska kunna ledas vidare behövs faser där kunskapen sätts på prov. Dessa faser kan ske så fort en viss färdighet har uppnåtts och ska inte skjutas på framtiden. Eleverna kan också uppnå färdigheter genom att prova sig fram från allra första början. Men tidigare generationers kunnande som förmedlas genom en lärare är en bra grund för att kunna lyckas att utföra något på egen hand.

7.6.2 Att göra något eget

Att göra något eget bygger på en förtrogenhet med olika valmöjligheter. Valen har förberetts genom att eleven har blivit förtrogen med olika sätt att hantera rösten eller instrumentet. Genom att en bekantskap finns med olika sätt att uttrycka sig, underlättas de val som gör att eleven utvecklar en självständig kreativitet. Även läraren är kreativ i sina olika val när den förbereder för en kreativ undervisning.

Scaffolding är en teknik där läraren underlättar för eleven att leda sin egen lärprocess. Efter hand är eleven mogen att ta över lärarens frågor och undersöka självständigt. Om undervisningen tar sin början i det lilla formatet, där eleven känner sig hemmastadd med de olika val den kan göra, blir inte steget så stort att själv kunna ställa de frågor som leder vidare. Kreativitet handlar på så sätt om vem som ställer frågorna och att de frågor som läraren pedagogiskt brukar ställa, kan tas över av eleven som modell för lärande (Bruner, 2006).

Kreativitet i skolan är inte de stora uppfinningarnas kreativitet. Kreativitet i skolan är att på olika sätt stimulera fantasi och att behålla en lekfull inställning och nyfikenhet. Skolmiljön får inte kväva den öppenhet som finns naturlig hos människor. Den största uppgiften för skolans undervisning är att skapa utmaningar som ”triggar” elevernas nuvarande förmåga och som leder till en större förståelse av det de lär sig. Kreativitetsutveckling är en hjälp i skolan eftersom det kreativa lärandet leder sig självt. Är undervisningen utforskande på rätt nivå så balanseras den genom nya utmaningar och tidigare motivation av att lära. En lärares undervisning kan motivera och förklara, men inte ersätta den naturliga drivkraften. Om drivkraften stimuleras blir lärandet självständigt.

Att träna en problemlösande förmåga är att förbereda för framtiden. Vi lever i en värld där uppfinningar har skapat problem som kräver nya uppfinningar som löser de samma. Vi sopar upp spåren av tidigare generationers misstag, men skapar oss samtidigt förutsättningar till nya val och möjligheter. En övertro på så kallade tekniska ämnen och faktabaserad kunskap, åsidosätter den viktiga kreativa färdighet som finns i de estetiska ämnenas potential.

7.7 Den samhälleliga relevansen av en kreativ musikpedagogik

Musikämnet har, enligt mig, en särskild uppgift att utveckla sociala processer i en komplex värld. Om lärandet ska vara lyckosamt, ska det vara motiverande och lustfyllt. Jag blev själv överraskad i mina observationer av den energi som eleverna utvecklade och med vilket fokus de ofta utförde uppgiften. Hade den utförts bättre genom att de förevisats varje steg? Nej, det egna engagemanget skapar de bästa förutsättningarna när redskapen fungerar. Just därför är de nya spelregler, det jag kallar Svängrum, så viktiga för att utveckla en kreativ musikpedagogik. En sådan förändring av strukturen påverkar också de tre viktigaste mekanismer som jag i avhandlingen har identifierat, och som både kan sägas skapa den kreativa strukturen och utgöra strukturens förutsättningar (ett autentiskt problem, internalisering och ett transformativt lärande, samt att förena intern och extern motivation).

Entreprenörskap framhålls som en nyckelkompetens för framtiden. Men just denna *kreativa förmåga*, att finna nya lösningar och möjligheter, att tänka på bredden, utvecklas från allra första början i ett kreativt lärande som låter nyfikenhet och inte ”absoluta” faktakunskaper vara vägledande. Ett ämnes innehåll står på detta sätt alltid i relation till något verkligt eller autentiskt problem som grundas på ett transformativt lärande som förmår att förena inre och yttre motivation.

8 SUMMARY

This thesis researches what qualities and traits produces a creative music education. My interest in understanding this phenomenon started from my own experiences as both a student and teacher. The empirical data was collected from group interviews with music teachers and colleagues in an upper secondary school, as well as observation of two musical ensembles from two separate upper secondary schools. The methodological framework builds upon the theory of critical realism based on Sayer's (1992) and Danemark's (2003) work. Critical realism is considered to be a theory driven research in the area of social sciences that is based on identifying generative mechanisms and establishing how the phenomenon becomes a concrete instance in a process; e.g.: *what produces a creative music education?* The main research questions in this thesis are:

1. What mechanisms contribute to authentic problems within the musical pedagogical practice?
2. What mechanisms can be combined to form a technical internalization with transformative learning?
3. What mechanisms combine an external and internal motivation for a creative musical education?

8.1 Performativity and creativity

Social science research should, according to critical realism, search for understanding beyond the obvious, and connect to a firm theoretical foundation. Using the researcher's chosen theory, the phenomenon is explained by revealing the actual underlying causes as to their creation. Understanding of the phenomenon is always coincidental

as the underlying mechanisms cooperate at varied times within the phenomenon's cultural structures. In relation to my main research question, these structures can be composed of different instructional choices or other cultural factors that influence a musical education. It is these underlying causes or mechanisms, often hidden from casual observation, that become discernable through the researcher's use of analytical tools.

The distinction between creative ability, as opposed to creative competency and skill is important. A central distinction in this thesis is the need to define the types of creativity addressed. The term *mini-c*, where the "c" stands for creativity, is connected to the creative ability that is developed socio-culturally in schools. In contrast, the term *Pro-C*, defines the creative ability that is developed through working environments and contribution in participatory learning in areas outside a school (Kaufman and Beghetto 2009). Finally, there is a need to address creative competency as an expertise found on many levels and is known as *little-c* and *Big-C* (Kaufman and Beghetto, 2009; Kupferberg, 2003; Welch, 1998).

Music pedagogy can, from a societal perspective develop through a controlled and creative focus (Hargreaves & North, 1997). Musical instruction develops through a constant conflict between performance and creativity (Burnard & White, 2008). Performance, therefore, is connected to teaching that nurtures a given role, and attempts to generate a uniformity of the created musical production (Brinkman, 2010). Ultimately, it is important to construct an environment that results in creative habits and ability that gives the performer the skill to switch between performance and creativity (Kratus, 1990; Burnard & White, 2008) when deemed necessary. Musical creativity is an inclusive product of its creator, whereas the creative process and the creative product can be, with instruction, separate focuses (Kratus, 1990). The creative process can evolve between the teacher and students, also between the students themselves, and the artefact created in the school; this can even connect to re-interpretations of previous work. The evaluation of the process is based upon how the students have performed and completed the assignment, and not on whether creativity has been achieved (ibid). I argue that the creative process, generates the

creative ability termed *mini-c*, and together with *Pro-C* as an example of a working environment is needed for a later creative competence in the form of experts of many ranks (*Big-C*).

Musical instruction requires a balance between performance and creativity. This means that the tradition of transmission between teacher and student requires variation with a transformative pedagogy where emotions and cognition together result in a deeper knowledge and the outcome strengthens students' self-confidence, as *appropriation* (cf Wertsch, 1998). To be able to instruct creatively, it is important that the teacher is willing to take risks to balance the teaching of performance against /with inspiring creativity that is a skill of the professional teacher (Burnard & White, 2008). In order to develop a creative ability, students must have the opportunity to, not only participate in musical activity, yet also have the chance to solve musical problems. Solving these types of problems helps to develop the students' ownership of the knowledge, process, and result; it is a transformative teaching method (Blair, 2009).

8.2 Formal and informal learning

Green (2008) has developed informal methods of teaching where student-centred learning connects to the teacher helping students only when necessitated. Students work the same way in which popular musicians would collaborate supporting and helping each other. This type of creative atmosphere can give musical creation a meaningful, creative context, although this invisible teaching method that Green employs has met criticism. Formal and informal learning can be instead be seen as a continuum between two poles that focuses on activity played, or on how it is played. Informal methods of musical creation outside the school environment then become formal when within this environment (Allsup, 2008; Folkestad, 2006, 2008; Saar, 1999). To develop expert knowledge, the teacher can expand assimilated day to day knowledge with help of formal learning methods (North, 2008). In doing so, teaching this creative ability is about, in my analysis, being able to switch between formal and informal teaching practices as needed. Another way to look at creative learning is to address multimodal possibilities.

8.3 Multimodality

Multimodality means that learning can switch between different means of expressions, making it creative when knowledge is transformed and intensified through various forms of expression, or modes e.g. letters, gestures, sounds, etc. (Selander & Kress, 2010, Kress, 2006). This can be done within traditional school subjects where different expressions and resources strengthen and modify the knowledge in a subject area such as *transformation*, or between different subjects, as *transduction* (ibid). Music is a meaningful indicator and it can, for example, help to identify, engage and consolidate learning (Vygotsky, 1995). Music can symbolize potential meaning over time, as well as provide a narrative function (Kempe & West, 2010; Tarasti, 1995). Musical character can in a semiotic sense, be seen as optional in its connotation, but there is some agreement on how we interpret music, giving it a freer form than, say, the spoken language (cf Sonesson, 1992; Sloboda, 2005).

8.4 Internalization

One area of musical education is built upon developing a familiarity with musical instruments. Musical tools or musical instruments can be seen as collective implements or conceptual tools (Engeström, 1987), which are reproduced and transformed between people. Knowledge here is mediated between each generation, and continues within the individual's thoughts, mind and lifetime (Wertsch, 1998; Säljö, 2000). For learning to be autonomous and not merely reproduced, it should be based on the learner's interests, *appropriation*, and not within the area of conflict and resistance, *mastery* (Wertsch, 1998). Technical competence and creative ability as such, does not necessarily follow. A person can develop a general creative ability, but not be able to express themselves because of the lack of musical instrument technique and vice versa (Tarufi, 2006). To achieve the technical skill needed, support is required from peers and instructors within the environment (Cole & Engeström, 1993), and the number of rehearsal hours becomes critical to the student's musical accomplishment (Lehmann, 2007).

8.5 Practice and praxis

Musical pedagogy is included as part of the collective practices that are mediated between teacher and student. That the practices are collective means that they are interdependent. Within each created

praxis a practice is actualized so that when this becomes stable it contributes to this practice and in turn it receives a cultural status (Cole & Engeström, 1993). Musical pedagogy, within different school contexts or institutions can, for example, reproduce church praxis or even concert hall practices (Regelski & Gates, 2009). From a creative point of view, music pedagogy institutions can become aware of this reproduction of praxis so that the never-ending nature of the music is never neglected (Regelski, 2006). The knowledge of a single practice can be seen as a starting point for creative exploration when a person first learns their profession and its intrinsic knowledge so that they can utilize it in new contexts (Säljö, 2000; Engeström, 1999).

8.6 Aesthetics

The aesthetic legacy has been a guide for the establishment of music pedagogy praxis. Music has been seen as intrinsically valuable, and as a result, music education has also been seen as intrinsically valuable (Regelski, 2006). In a school, a choice can be made between conveying the aesthetic legacy or to use aesthetics as a starting point for a creative and problematic organization (Persson & Thavenius, 2003; Ziehe, 1987; Stensmo, 2007). The aesthetic legacy here has helped to focus the product and its recreation.

8.7 Product and process

In music pedagogy there are different traditions to focus the product or the process on that result in the product, which may have consequences for the extent in which teaching then becomes creative. In Dewey (1934), the value of the art lies in the worth of the experiment around the object, which is termed the process. Art's objects appear immediately and, according to Dewey, can not be subjected to criticism. Shusterman (1992) explains that Dewey therefore ignores art's contextual place in our lives because the significance of art production is dependent on the different contexts and at different times. The choice between focusing on the product or process when teaching music can then be exemplified by formalism and praxialism. Reimer (2003) believes that music's form or product should be a focus in music instruction because its qualities add a cultural stability, yet it can also contribute a change. Praxialism (Elliot, 1995) emphasizes the authentic music-making process as a construction of musical knowledge. In contrast

to this, Reimer (2003) means that the process as well as product is interdependent. Westerlund (2002) though reminds us that we should not ignore various claims to power that have shaped musical production and education in a specific direction (either towards the product or process). In a creative sense, tradition and innovation interplay, and the pedagogy chooses a direction after the need of the focus, which is based upon the product or process. As a result this targets the different needs and focuses on the product or process (ibid). As a counterbalance we can refer to music teaching from an African perspective. Here musical knowledge is seen as a shared experience with the capacity for creativity and improvisation (Kwami, 2001).

8.8 Theory and analysis

In my dissertation I have chosen to analyze the empirical material by employing the theory of problem-solving, flow, as well as play and games. Problem-solving is a natural process that is based on difficulties we face in our daily lives and what we know (Weisberg, 1993). Popper (1999) considers our abilities to solve problems as part of how humans adapt to their environment. He means that it is better to learn through problem solving than by imitation and transfer of knowledge. Learning the right answers to questions is about knowledge transfer (ibid). In this way, we find that problem solving alters the established knowledge. In music teaching, it means that traditions may change in an innovative direction.

A teaching task that allows students to develop questions and ideas also develops a creative ability, according to Blair (2009). It is important to know that the creative process is dependent on the quality of the questions that make progress (Abbott, 2004). In schools, the focus can be on the teaching that discerns good from bad ideas. If problem solving becomes too easy, it may be that these issues are already "answered". A characteristic of a good idea is that it is self-generating and leads to new questions, but the idea needs to be tested with other more knowledgeable practitioners in the area (Abbott, 2004; Kaufman & Beghetto, 2009). Within music, students have musical role models and teacher feedback is of utmost importance. The collective problem-solving that I observed, was based on students' own selected music lists from Spotify. The students negotiate their own musical knowledge with current understandings on the characteristics of different musical elements,

and how they should be performed. There is an adjustment made when the students' performance does not match the original recordings, here students will solve this problem and in doing so create a similar sound as heard on the recording. Students learn to compromise between the different options and it is an important factor in problem-solving learning, where everyone voices their opinions as to alternatives. The teacher is one of many educators that can demonstrate a solution, according to the teachers interviewed, yet it is emphasized that the students should try to solve these problems first.

It is clear that when students work together the effort can be creatively yet unpredictable. The analysis of the mechanisms that produce a creative music education show that authentic learning is based on an everyday knowledge, and that this needs to be taken into account so that teaching incorporates this type of unpredictability (Weisberg, 1993). Not knowing the outcome in advance is also important to develop as it can generate a sense of creativity, a teacher remarks, so that learning becomes challenging and motivating (cf. Weisberg, 1993, Abbott, 2004). Teaching develops the ability to identify problems and to deal with different solutions through a negotiating approach. Properties, such as collective intelligence and interpersonal skills, prepare students for their futures (Robinson, 2011; Hargreaves, 2004). The teachers interviewed, explained the importance of engaging students in many different contexts, whether they get to choose the music they play or organize the concerts and gigs that they are asked to do. One teacher explained that creativity is often found in students' own choices. An authentic problem-solving learning environment is reflected in my observations of the students' engagement. I interpret this as an expression, in that teaching has a cultural relevance for them. Feelings are imbued in what is to be learned and the possibility to make their own choices is an important balance in the problem-solving process (cf. Csíkszentmihalyi, 2006). Students learn to check the process by asking questions and eventually allocating responsibilities to each other. In this way, they can regulate and make the process more efficient with the time they have available. I also reason that the teacher-led part of the teaching process can be beneficial when interacting with the students' own drive; if the teacher directs the students' focus to a problem in the ongoing process, and does not then distract them with his or hers own personal teaching goals.

Flow theory shows, in a similar way, that challenge and motivation can bring balance and as a result allow flow to occur. Being in the flow means that learning or work progresses easily and quickly, and a sense of time and space disappear. Flow is autotelic, i.e. within itself is found purpose and its existence (Csíkszentmihalyi, 2006). Flow requires frames and a visible target for the activity (cf. Abbott, 2004; Weisberg, 1993). Sawyer (2003, 2007) sees musical creativity as a collective process, and he explores how this develops with jazz musicians, this becomes a type of group-flow. This group-flow is based upon all of the participants being equal and having mastered the fundamental skills in the genre that the music is played (Sawyer, 2003). Play and games is the last theoretical part of the theory chapter. Huizinga (1945) clarifies that music is like other cultural games, competitive and outside the mainstream, and as such is autotelic. Huizinga goes further and relates how musicians have traditionally had a low societal status, but contests between musicians have always attracted interest. Musical play is thus, by its autotelic function, like the flow state (cf. Csíkszentmihalyi, 2006). Caillois (2001) builds upon Huizinga's work, yet argues that all games are not competitive. A game is a cultural creation and can bring about a cultural renewal effecting society in a new or in a controlling way (cf. Burnard & White above). Especially so-called "as-if" games, and how they relate to being able to go into an imaginary world, is suitable to explain the creative musical classroom. The musical activity that is analyzed in this thesis, connect how the students exploit cultural roles that, in turn, help them prepare for the upcoming concert by pretending it is happening, play-acting then is an "as-if" function.

A teacher explains that students often experience music as fun, if they themselves have chosen it. This sense of volunteering, I believe, is a mechanism that is behind creative involvement, here is an autotelic function. The students in the classroom use different gestures and mediums to develop their skills, without losing an ongoing focus (Selander & Kress, 2010). This multimodal learning seems obvious to them. They also use simultaneous communication, which in this thesis means that they synchronize their movements. In a creative learning environment it is also important that the teacher lets the students make suggestions as to the content of the teacher's lesson plan,

especially when the lesson does not attract nor engage the learner, a teacher explains. In this way I can see that the teacher's role and the student's role can become a type of experiment to keep the students' motivation alive. Teachers may also gain knowledge by this meeting; it can result in a type of imitation learning as Popper notes (1999). Creativity starts from a familiarity with the tools, and here it is seen as a balancing act between the students' own initiatives and the teacher's mediation of how the game should be performed; the teacher when needed, can advance the knowledge already attained by the students (North, 2008). There are many ways to stimulate creativity. Being able to find technical difficulties in one musical piece is an alternative (Blair, 2009). Practicing directly on the instrument can coincide with an easier way to become inspired, as one teacher remarks. Another alternative is to refrain practicing for a period of time so that technique can then fall into place. It is found that students are affected by each other's creativity, but also vice versa. Teachers may encourage a certain endurance that is an important creative skill (Brinkman, 2010). A teacher may also show something that inspires the students to try these themselves. Inner motivation grows, even when students break the usual teaching styles and are influenced but their own initiative to create. Finally, if the teacher stands in the centre of the teaching process, the students focus can disappear. The teacher needs to be available and be invited in by the students without disturbing the current creative process (Green, 2008).

8.9 Discussion

In this thesis, the structures that can be changed to stimulate a creative music education are investigated and discussed. Examined is, for example, learning roles as both a traditional intermediary as well as a stimulus to student-centred problem solving and those tools to be internalized (Wertsch, 1998). The creative process is, in many ways, collective. The educator shares most responsibilities with students which results in less authoritative cooperative environment where students dare to try new solutions, and are willing to take risks (Craft, 2003; Hargreaves, 2004; Robinson, 2011). A creative process does not always result in creative product, but nevertheless can contribute to new knowledge. As in any subject, the teacher's role in music education is also to provide feedback (Karlsson, 2008; Blair, 2009).

The teacher can also entice and become a role-model so that students want to try, or educators can construct a pattern that students can then take over and transform (Nielsen, 2000). It is also important that the teacher, eventually, hands over responsibility (Blair, 2009). When the teacher stands at the hub and it results in him and what he does as the focus, yet the teacher can concentrate on the task at hand, this in turn means that students do not have to interrupt their attention. The teacher's task is to organize the learning so that creative suggestions and questions themselves lead to new learning (Dewey, 1910; Popper, 1999; Bruner, 2006; Abbott, 2004; Weisberg, 1993). The importance of *practicing* and internalization is crucial. The tools are appropriated in a multimodal fashion when students utilize the multitude of resources and classroom supplies, e.g. musical instruments, computers, cell phones, etc. The creative process is dependent on the tools used, but the students who have received too much communicative pedagogy are not as creative, according to teachers (cf Tarufi, 2006). Varying learning between performance art and creativity provides a varied musical competency (North & Hargreaves, 2008; Burnard & White, 2008). The organization of teaching indicates that students in this thesis' study have a goal that they will soon achieve. This results in a creative environment that resembles the actual preparations involved in working life (Dewey, 1910). When students influence their own learning, it creates a "real" problem. In addition, a cooperative learning instant between the teacher and student arises in which an increase motivation that also increases teacher knowledge and acts as a support for the learner (Bruner, 2006). The student role in creative learning involves learning to ask questions and engage in their own learning process. Students imitate the music and are transform it to be their own through negotiating with each other; their interest is an important motivational factor (Csíkszentmihalyi, 2006). The new rules, or structures, that are formed suggest that students have recreated the previous rules of the game to a new rule. These new rules I have termed Svängrum, include two major themes: making something your own, i.e. one's own interpretation of another's work as internalization, and making your own, i.e. autonomous learning and your own creation. This results in the school's environment imbues a spirit of day-to-day learning, where problem-solving activities motivate and make possible creative abilities, based on students' own engagement.

9 REFERENSER

Abbott, Andrew. D. (2004). *Methods of discovery: heuristics for the social sciences*. New York: Norton.

Allsup, Randall. E. (2008). Creating an educational framework for popular music in public schools: Anticipating the second-wave. *Visions of Research in Music Education,* vol. 12. ss. 1-12.

Archer, Margaret (1998) (Red). *Critical Realism. Essential Readings*. London: Routledge.

Aristoteles (1967). *Den nikomachiska etiken*. Göteborg: Daidalos.

Bakhtin, Michail. M. (1981). *The dialogical imagination* (M. Holquist, Ed.), Austin: University of Texas Press.

Bergman, Åsa (2009). *Växa upp med musik: ungdomars musikanvändande i skolan och på fritiden*. Diss. Göteborg: Göteborgs universitet

Bhaskar, Roy (1978). *A Realist Theory of Science*. Hassocks: Harvester Press.

Bjørkvold, Jon-Roar (2009). *Den musiska människan*. Stockholm: Liber.

Blair, Deborah. V. (2009). Stepping aside: Teaching in a student-centered music classroom. *Music Educators Journal,* vol. 95 nr. 3 ss. 42-45.

Brinkman, David. J. (2010). Teaching creatively and teaching for creativity. *Arts Education Policy Review,* vol. 111 nr. 2 ss. 48-50.

Brinkmann, Svend (2009). En kreativ skola. I: Tanggaard, Lene & Brinkmann, Svend (red.), *Kreativitetsfremmende læringsmiljøer i skolen*. Frederikshavn: Dafolo.

Bruner, Jerome. S. (2006). *In search of pedagogy: the selected works of Jerome Bruner*. Vol. 1, [1957-1978]. London: Routledge.

Bryman, Alan (2002). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Malmö: Liber ekonomi.

Burnard, Pamela & White, Julie (2008). Creativity and performativity: Counterpoints in British and Australian education. *British Educational Research Journal,* vol. 34 nr. 5 ss. 667-682.

Caillois, Roger (2001). *Man, play and games*. Urbana, Ill.; Wantage: University of Illinois Press.

Campbell, Patricia. S. (1998). *Songs in their heads: music and its meaning in children's lives*. New York: Oxford University Press.

Carr, Wilfred & Kemmis, Stephen (1986). *Becoming critical: Education, knowledge, and action research*. London: Falmer press.

Cohen, Louis (2007). *Research methods in education*. London; New York: Routledge.

Cole, Michael & Engeström, Yrjö (1993). *A cultural-historical approach to distributed cognition*. In: Distributed Cognitions: Psychological and Educational Considerations, ss. 1-46.

Craft, Anna (2003). The limits to creativity in education: Dilemmas for educator. *British Journal of Educational Studies,* vol 51 nr.2 ss. 113-127.

Csíkszentmihályi, Mihály (2006). *Flow: den optimala upplevelsens psykologi*. Stockholm: Natur och kultur.

Danermark, Berth. (2003). *Att förklara samhället*. Lund: Studentlitteratur.

DeNora, Tia (2000). *Music in everyday life*. Cambridge: Cambridge University Press.

Dewey, John (1910). *How we think*. London; Boston: D. C. Heath and company.

Dewey, John (1934). *Art as experience*. New York: Minton, Balch & Company.

Dewey, John (2004). *Individ, skola och samhälle: utbildningsfilosofiska texter*. Stockholm: Natur och kultur.

Djurfeldt, Göran (1996). *Boström och kaminen. En introduktion till realistisk vetenskapsteori*. Lund: Arkiv.

Drotner, Kirsten (1996). *At skabe sig - selv: ungdom, æstetik, pædagogik*. København: Gyldendal.

Elliott, David J. (1995). *Music matters: a new philosophy of music education*. New York: Oxford University Press.

Engeström, Yrjö (1987). *Learning by expanding: an activity-theoretical approach to developmental research*. Diss. Helsinki : University Helsinki.

Engeström, Yrjö (1999). Activity theory and individual and social transformation. In: Y. Engeström, R. Miettinen & RL. Punamäki (Eds.), *Perspectives on activity theory*. Cambridge: Cambridge University Press.

Folkestad, Göran (2006). Formal and informal learning situations or practices vs formal and informal ways of learning. *British Journal of Music Education,* vol. 23 nr. 02 ss. 135-145.

Folkestad, Göran (2008). Review Article. *Music Education Research,* vol. 10 nr. 4 ss. 499-503.

Frith, Simon (1987). Towards an Aesthetic of Popular Music. In: Leppert, Richard. .D. & McClary, Susan. (red.), *Music and society: the politics of composition, performance and reception*. Cambridge: Cambridge University Press.

Gans, Herbert J. (1982). *The urban villagers: group and class in the life of Italian Americans*. New York: Free Press.

Gardner, Howard (1993). *Frames of mind: theory of multiple intelligences*. London: Fontana Press.

Geertz, Clifford (1973). Thick Description: Toward an Interpretive Theory of Culture. In: T*he Interpretation of Cultures: Selected Essays*. New York: Basic Books.

Georgii-Hemming, Eva & Westvall, Maria (2010). Teaching music in our time: student music teachers' reflections on music education, teacher education and becoming a teacher. *Music Education Research,* vol. 12 nr. 4 ss. 353-367.

Gibson, Crystal, Folley, Bradley. S. & Park, Sohee (2009). Enhanced divergent thinking and creativity in musicians: A behavioral and near-infrared spectroscopy study. *Brain and Cognition,* vol. 69 nr. 1 ss. 162-169.

Gibson, James. J. (1986). *The ecological approach to visual perception*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.

Glaser, Barney. G. & Strauss, Anselm. L. (1967). T*he discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. New York: Aldine de Gruyter

Glaser, Barney. G. (1978). *Theoretical sensitivity: advances in the methodology of grounded theory*. Mill Valley, Calif.: Sociology Press.

Glaser, Barney. G. (2010). *Att göra grundad teori: problem, frågor och diskussion*. Mill Valley, Ca: Sociology Press.

Goble, J. Scott (2003). Perspectives on practice: A pragmatic comparison of the praxial philosophies of David Elliott and Thomas Regelski. *Philosophy of Music Education Review*, 11, ss. 23-44.

Gold, R. (1958). *Roles in sociological field observation*. vol 36.

Green, Lucy (1997). *Music, gender, education*. Cambridge: Cambridge Univ. Press.

Green, Lucy (2001). *How popular musicians learn: a way ahead for music education*. Aldershot: Ashgate.

Green, Lucy (2008). *Music, informal learning and the school: a new classroom pedagogy*. Aldershot: Ashgate.

Gustafsson, Bengt (2005). *Vad är god forskningssed?* Stockholm: Vetenskapsrådet.

Halkier, Bente (2010). *Fokusgrupper*. Malmö: Liber.

Hammersley, Martyn & Atkinson, Paul (2007). *Ethnography: principles in practice*. London: Routledge.

Hanslick, Eduard (1957). *The beautiful in music*. Indianapolis: Bobbs-Merrill.

Hargreaves, Andy (2004). *Läraren i kunskapssamhället: i osäkerhetens tidevarv*. Lund: Studentlitteratur.

Hargreaves, David. J. & North, Adrian. C. (red.) (1997). *The social psychology of music*. Oxford: Oxford University Press.

Holme, Idar, M. & Solvang, Bernt, K. (1997). *Forskningsmetodik: om kvalitativa och kvantitativa metoder*. Lund: Studentlitteratur.

Huizinga, Johan (1945). *Den lekande människan: (homo ludens)*. Stockholm: Natur och kultur.

Illeris, Knud (2007). *Lärande*. Lund: Studentlitteratur.

Jensen, Mikael (2012). *Kommunikation i klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.

Karlsson, Jessika (2008). *A novel approach to teaching emotional expression in music performance*. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.

Kaufman, James. C. & Beghetto, Ronald. A. (2009). Beyond big and little: The four c model of creativity. *Review of General Psychology,* vol. 13 nr. 1. ss. 1-12.

Kempe, Anna-Lena (2010). *Design för lärande i musik*. Stockholm: Norstedt.

Klingberg, Torkel (2011). *Den lärande hjärnan: om barns minne och utveckling*. Stockholm: Natur & kultur.

Kratus, John (1990). Structuring the music curriculum for creative learning. *Music Educators Journal,* vol. 76 nr. 9, ss. 33-37.

Kress, Gunther R. (2006). *Reading images: the grammar of visual design*. London: Routledge.

Kupferberg, Feiwel (2003). *Kritik, tilpasning, autenticitet og kommunikation. Kreativitetsregimer i moderniteten*. Dansk Sociologi, 14(3), ss. 43-62.

Kupferberg, Feiwel (2006). *Kreative tider: at nytænke den pædagogiske sociologi*. København: Hans Reitzel2.

Kvale, Steinar (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.

Kwami, Robert. M. (2001). Music Education In and For a Pluralist Society. In: Plummeridge, C. & Philpott, C. (red.), *Issues in music teaching*. London: RoutledgeFalmer.

Lalander, Philip & Johansson, Thomas (2007). *Ungdomsgrupper i teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur.

Lave, Jean (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.

Lehmann, Andreas C. (2007). *Psychology for musicians.* Oxford: Oxford University Press.

Lundberg, Dan, Malm, Krister & Ronström, Owe (2000). *Musik, medier, mångkultur: förändringar i svenska musiklandskap*. Hedemora: Gidlund i samarbete med Riksbankens jubileumsfond.

Lurija, Aleksandr. R. (1981). *Language and cognition*. Washington, D.C.: Winston.

Madison Guy, Gouyon Fabien, Ullén Fredrik, Hörnström Kalle (2011). Modeling the tendency for music to induce movement in humans: First correlations with low-level audio descriptors across music genres (pre-print version). *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 37(5), pp.1578-1594.

Mattsson, Matts (2004). *Att forska i praktiken: en kunskapsöversikt och en fallstudie*. Uppsala: Kunskapsföretaget.

Mezirow, Jack (2005) Att laere tenke som en voksen: I: Illeris, Knud. & Berri, Signe(red.); *Tekster om voksenlaering*. Köpenhamn: Roskilde Universitetsforlag.

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

Nielsen, Klaus (2000). Musikalisk mästarlära. I: Klaus Nielsen & Steinar Kvale (red.); *Mästarlära: lärande som social praxis.* Lund: Studentlitteratur.

Nilsson, Bo (2002). *"Jag kan göra hundra låtar": barns musikskapande med digitala verktyg.* Malmö: Musikhögskolan, distributör. (Studies in music and music education).

Nilsson, Bo. & Folkestad, Göran. (2005). Children's practice of computer-based composition 1. *Music Education Research,* vol. 7 nr. 1 ss. 21-37.

North, Adrian C. (2008). *The social and applied psychology of music.* New York: Oxford University Press.

Olsson, Bengt. (1993). *SÄMUS - musikutbildning i kulturpolitikens tjänst?: en studie om en musikutbildning på 1970-talet*. Göteborg: Göteborgs Universitet. (Skrifter från musikvetenskapliga avdelningen, Musikhögskolan i Göteborg).

Persson, Magnus. & Thavenius, Jan. (2003). *Skolan och den radikala estetiken*. Malmö: Malmö högskola, Lärarutbildningen.

Persson, Torgil (2001). *Den kommunala musikskolans framväxt och turbulenta 90-tal: en studie av musikskolorna i Mörbylånga, Tranås, Kiruna och Borås.* Göteborgs Universitet: Institutionen för musikvetenskap. (Skrifter från Institutionen för musikvetenskap).

Popper, Karl. R. (1999). *All life is problem solving.* London; New York: Routledge.

Regelski, Thomas. A. (2006). Music Education: What is the "Value Added" for Self and Society? In: Stålhammar, Börje (red.), *Music and human beings: music and identity*. Örebro: Örebro University.

Regelski, Thomas. A. (2007). The ethics of music teaching as profession and praxis. *Kunskapens konst : vänbok till Börje Ståhlhammar*. (Skriftserie forskning/ Musikhögskolan vid Örebro universitet).

Regelski, Thomas. A. & Gates, Terry (2009). Preface & Introduction In: Regelski, Thomas. & Gates, Terry (red.), In: *Music education for changing times: guiding visions for practice*. Dortrecht ; New York: Springer.

Reimer, Bennett (2003). *A philosophy of music education: advancing the vision*. Upper Saddle River, N.J.: Prentice Hall.

Robinson, Ken (2011). *Out of our minds*. Chichester: Capstone.

Ruud, Even (2001). *Musikk og identitet*. Enskede: Tpb.

Saar, Tomas (1999). *Musikens dimensioner: en studie av unga musikers lärande*. Göteborgs Universitet. (Göteborg studies in educational sciences).

Saether, Eva (2007). The Oral University. In: Folkestad, Göran (red.), *A decade of research in music education*. Malmö Academy of Music, Lund University, Malmö.

Sawyer, R. Keith (2003). *Group creativity: music, theater, collaboration*. Mahwah, N.J.: Erlbaum.

Sawyer, R. Keith (2007). *Group genius: the creative power of collaboration*. New York: Basic Books.

Sayer, Andrew (1992). *Method in social science: a realist approach*. London: Routledge.

Scheid, Manfred (2009). *Musiken, skolan och livsprojektet: ämnet musik på gymnasiet som en del i ungdomars identitetsskapande*. Umeå universitet.(Doktorsavhandlingar i pedagogiskt arbete).

Schön, Donald. A. (1983). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. New York: Basic Books.

Selander, Staffan & Kress, Gunther. R. (2010). *Design för lärande: ett multimodalt perspektiv*. Stockholm: Norstedts.

Shusterman, Richard (1992). *Pragmatist aesthetics: living beauty, rethinking art*. Oxford, UK ; Cambridge, USA: B. Blackwell.

Singer, Milton (red.) (1959). *Traditional India: structure and change*. Philadelphia: American Folklore Society.

Sloboda, John. A. (2005). *Exploring the musical mind: cognition, emotion, ablity, function*. Oxford: Oxford University Press.

Small, Christopher (1998). *Musicking: the meanings of performing and listening*. Hanover, NH: University Press of New England.

Sonesson, Göran (1992). *Bildbetydelser: inledning till bildsemiotiken som vetenskap*. Lund: Studentlitteratur.

Stensmo, Christer (2007). *Pedagogisk filosofi*. Lund: Studentlitteratur.

Strandberg, Tommy (2007). *Varde ljud!: om skapande i skolans musikpedagogik efter 1945*. Umeå Universitet. (Doktorsavhandlingar i pedagogiskt arbete).

Stålhammar, Börje (2004). *Musiken - deras liv: några svenska och engelska ungdomars musikerfarenheter och musiksyn*. Örebro: Universitetsbiblioteket. (Musik (Örebro universitet), 1652-4659 ; 1).

Säljö, Roger (2000). *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.

Tarasti, Eero (1995). *Musical signification: essays in the semiotic theory and analysis of music*. Berlin ; New York: Mouton de Gruyter. (Approaches to semiotics).

Tarufi, Johanella (2006). Processes and teaching strategies in musical improvisation with children. In: Deliège, Irene. & Wiggins, Geraint A. (red.), *Musical creativity: multidisciplinary research in theory and practice*. Hove, East Sussex ; New York: Psychology Press.

Tivenius, Olle. (2008). *Musiklärartyper: en typologisk studie av musiklärare vid kommunal musikskola*. Örebro universitet. (Örebro studies in music education).

Vaage, Sveinung (2003): Perspektivtagning, rekonstruktion av erfarenhet och kreativa läroprocesser. I: Dysthe, Olga (red.), *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur.

von Wright, Moira (2000). *Vad eller vem?: en pedagogisk rekonstruktion av G. H. Meads teori om människors intersubjektivitet*. Göteborg: Daidalos.

Vygotskij, Lev. S. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

Vygotskij, Lev. S. (1995). *Fantasi och kreativitet i barndomen*. Göteborg: Daidalos.

Webster, Peter (2002). Creative thinking in music: advancing a model. In: Sullivan, Timothy & Willingham, Lee (Eds.), *Creativity and music education*. Toronto: Canadian Music Educators Association.

Weisberg, Robert. W. (1993). *Creativity: beyond the myth of genius*. New York: Freeman.

Welch, Graham. F. (1998). Early childhood musical development. *Research Studies in Music Education*, vol. 11 nr. 1 s. 27-41.

Wertsch, James.V. (1991). *Voices of the mind: a sociocultural approach to mediated action*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press

Wertsch, James V. (1998). *Mind as action*. New York ; Oxford: Oxford University Press.

Westerlund, Heidi (2002). *Bridging experience, action, and culture in music education*. Helsinki: Sibelius Academy.

Ziehe, Tomas (1989). *Kulturanalyser: ungdom, utbildning, modernitet : essäer*. Stockholm: Symposion.

Zimmerman Nilsson, Marie-Helene (2009). *Musiklärares val av undervisningsinnehåll: en studie om undervisning i ensemble och gehörs- och musiklära inom gymnasieskolan*. Göteborgs universitet. (Art monitor ; 10).

Elektroniska källor

Musical Futures (2012). *The Connect Project*.Tillgänglig: www.musicalfutures.org.uk/resource/27382. (2012-05-21).

Doctoral Dissertations in Education published by the Malmö School of Education

From the publication series Studia Psychologica et Paedagogica - Series Altera
Editors: Åke Bjerstedt & Horst Löfgren

17. Löfgren, Horst: The Measurement of Language Proficiency. 1972.
18. Bierschenk, Bernhard: Självkonfrontation via intern television i lärarutbildningen. 1972.
19. Gestrelius, Kurt: Job Analysis and Determination of Training Needs. 1972.
21. Larsson, Inger: Individualized Mathematics Teaching. 1973.
22. Fredriksson, Lennart: The Use of Self-Observation and Questionnaires in Job Analysis.1974.
23. Idman, Pekka: Equality and Democracy: Studies of Teacher Training. 1974.
26. Holmberg, Ingrid: Effects of Some Trials to Improve Mathematics Teaching. 1975.
27. Lindsten, Carin: Hembygdskunskap i årskurs 3. 1975.
29. Nordén, Kerstin: Psychological Studies of Deaf Adolescents. 1975.
31. Jernryd, Elisabeth: ”Optimal auktoritets- och propagandaresistens”. 1976.
33. Wiechel, Lennart: Roller och rollspel. 1976.
34. Hedlund, Carl: Commissioned Army Officers. 1976.
37. Wetterström, Magnhild: Medinflytande i skolan. 1977.
42. Eneskär, Barbro: Children’s Language at Four and Six. 1978.
45. Leonardsson, Sigurd: Den franska grammatikens historia i Sverige. I. 1978.
46. Leonardsson, Sigurd: Histoire de la Grammaire Française en Suède. II. 1978.
48. Lindholm, Lena-Pia: Pupils’ Attitudes to Equality between the Sexes. 1980.
50. Carlström, Inge: Law and Justice Education. 1980.
53. Fritzell, Christer: Teaching, Science and Ideology. 1981.
56. Wiechel, Anita: Olika personalgruppers åsikter om barn i förskola och på lågstadium. 1981.
59. Gran, Birgitta: Från förskola till grundskola: Villkor för barns utveckling i åldrarna kring skolstarten. 1982.
65. Annerblom, Marie-Louise: Att förändra könsroller. 1983.
66. Holmberg, Lena: Om en speciallärares vardag: Analys av en dagbok. 1983.
67. Skov, Poul: Værdinormer om skolen: Analyse af konfliktmuligheder og mulige udviklingslinjer. 1983.
69. Carlsson, Gunborg: Teater för barn: Tre åldersgruppers upplevelser av professionell teater. 1984.
70. Welwert, Claes: Läsa eller lyssna? 1984.
71. Klasson, Maj: Högskolebibliotek i förändring. 1984.
76. Jönsson, Annelis: TV – ett hot eller en resurs för barn? 1985.
77. Berglund, Lars: Decentraliserat högstadium. 1985.
79. Hellström, Leif: Undervisningsmetodisk förändring i matematik: Villkor och möjligheter. 1985.
84. Bjurwill, Christer: Framtidsföreställningar. 1986.
85. Åkerberg, Hans: Livet som utmaning: Existentiell ångest hos svenska gymnasieelever. 1987.
87. Berglund, Brigitte: Pedagogiska dagböcker i lärarutbildningen. 1988.

88. Svensson, Bengt E.: Mot samlad skoldag. 1988.
89. Rosenqvist, Jerry: Särskolan i ett arbetsmarknadsperspektiv. 1988.
91. Varming, Ole: Holdninger til børn. 1988.
93. Löfqvist, Gert: The IEA Study of Written Composition in Sweden. 1990.
94. Digerfeldt, Gunvor: Utvecklingspsykologiska och estetiska aspekter på danslek. 1990.
95. Ekstrand, Gudrun: Kulturens barn: Kontrastiva analyser av kulturmönster avseende förhållandet till barn och ungdom i Sverige och Orissa, Indien. 1990.
96. Rooke, Liselotte: Omvårdnad och omvårdnadsteoretiska strukturer. 1990.
99. Tallberg Broman, Ingegerd: När arbetet var lönen. 1991.
100. Derbring, Lena & Stölten, Charlotte: Sjuksköterskeutbildningens forskningsanknytning – vision och verklighet. 1992.
101. Nissen, Poul: Om børn og unge med fastlåst identitetsudvikling. 1992.
102. Helldén, Gustav: Grundskoleelevers förståelse av ekologiska processer. 1992.
103. Tvingstedt, Anna-Lena: Sociala betingelser för hörselskadade elever i vanliga klasser. 1993.
104. Kühne, Brigitte: Biblioteket – skolans hjärna? Skolbiblioteket som resurs i det undersökande arbetssättet på grundskolan. 1993.
105. Svensson, Ann-Katrin: Tidig språkstimulering av barn. 1993.
106. Rubinstein Reich, Lena: Samling i förskolan. 1993.
108. Heiling, Kerstin: Döva barns utveckling i ett tidsperspektiv. 1993.
111. Henrysson, Lennart: Syo-kulturer i skolan. 1994.
113. Persson, Sven: Föräldrars föreställningar om barn och barnomsorg. 1994.
114. Klason, Satya Mehndiratta: The Quality of Social Relations and Some Aspects of Self-Conception of a Group of Elderly People. 1994.
115. Persson, Bodil: När kvinnorna kom in i männens värld. Framväxten av ett kvinnligt tekniskt yrke – Laboratorieassistent under perioden 1880–1941. 1994.
116. Morsing Berglund, Barbro: Förskolans program för sexåringar. 1994.
117. Gunnarsson, Bernt: En annorlunda skolverklighet. 1995.
119. Persson, Ann-Elise: Ungdomars åsikter om orsaker till, effekter av och åtgärder mot vardagsvåldet. 1995.
122. Ursberg, Maria: Det möjliga mötet: En studie av fritidspedagogers förhållningssätt i samspel med barngrupper inom skolbarnsomsorgen. 1996.
123. Willman, Ania: Hälsa är att leva: En teoretisk och empirisk analys av begreppet hälsa med exempel från geriatrisk omvårdnad. 1996.
124. Hjorth, Marie-Louise: Barns tankar om lek: En undersökning av hur barn uppfattar leken i förskolan. 1996.
128. Engström, Arne: Reflektivt tänkande i matematik: Om elevers konstruktioner av bråk. 1997.
130. Elmeroth, Elisabeth: Alla lika – alla olika: Skolsituationen för elever med båda föräldrarna födda utomlands. 1997.
133. Lepp, Margret: Pedagogiskt drama med fokus på personlig utveckling och yrkesmässig växt: En studie inom sjuksköterske- och vårdlärarutbildningen. 1998.
134. Viggósson, Haukur: I fjärran blir fjällen blå: En komparativ studie av isländska och svenska grundskolor samt sex fallstudier om närhet som en förutsättning för pedagogiskt ledarskap. 1998.

136. Vallberg Roth, Ann-Christine: Könsdidaktiska mönster i förskolepedagogiska texter. 1998.
138. Folkesson, Anne-Mari: Muntlig framställning i årskurs 5. 1998.
140. Olofsson, Sten-Sture: Kvinnliga rektorers ledarstil i svensk grundskola. 1998.
142. Karlsudd, Peter: Särskolebarn i integrerad skolbarnsomsorg. 1999.
143. Eriksson, Keijo: På spaning efter livets mening: Om livsfrågor och livsåskådning hos äldre grundskoleelever i en undervisningsmiljö som befrämjar kunskapande. 1999.
144. Utas Carlsson, Karin: Violence Prevention and Conflict Resolution: A Study of Peace Education in Grades 4-6. 1999.
145. Havung, Margareta: Anpassning till rådande ordning: En studie av manliga förskollärare i förskoleverksamhet. 2000.
146. Hamilton, Ingela: Leva med stroke - lära av erfarenheter. 2000.
147. Månsson, Annika: Möten som formar: Interaktionsmönster på förskola mellan pedagoger och de yngsta barnen i ett genusperspektiv. 2000.
148. Albinsson, Gunilla & Arnesson, Kerstin: Maktutövning ur ett organisations- och genusperspektiv: En studie vid tre vårdavdelningar. 2000.
149. Campart, Martina: Schooling Emotional Intelligence through Narrative and Dialogue: Implications for the Education of Children and Adolescents. 2000.
150. Arvidsson, Barbro: Group Supervision in Nursing Care: A Longitudinal Study of Psychiatric Nurses' Experiences and Conceptions. 2000.
151. Sandén, Ingrid: Skoldaghem: Ett alternativ för elever i behov av särskilt stöd. 2000.
152. Lovén, Anders: Kvalet inför valet: Om elevers förväntningar och möten med vägledare i grundskolan. 2000.
153. Ivarsson, Heléne: Hälsopedagogik i sjuksköterskeutbildningen. 2000.
154. Möller, Tore: Undervisa mot våld: Attityder, läromedel, arbetssätt. 2001.
155. Hartsmar, Nanny: Historiemedvetande: Elevers tidsförståelse i en skolkontext. 2001.
156. Jakobsson, Anders: Elevers interaktiva lärande vid problemlösning i grupp: En processstudie. 2001.
157. Möllehed, Ebbe: Problemlösning i matematik: En studie av påverkansfaktorer i årskurserna 4-9. 2001.
158. Wetterholm, Hans: En bildpedagogisk studie: Lärare undervisar och elever gör bilder. 2001.
160. El-Zraigat, Ibrahim: Hearing-impaired Students in Jordan. 2002.
161. Nelson, Anders & Nilsson, Mattias: Det massiva barnrummet. 2002.
162. Damgren, Jan: Föräldrars val av fristående skolor. 2002.
163. Lindahl, Ingrid: Att lära i mötet mellan estetik och rationalitet: Pedagogers vägledning och barns problemlösning genom bild och form. 2002.
164. Nordänger, Ulla Karin: Lärares raster: Innehåll i mellanrum. 2002.
165. Lindqvist, Per: Lärares förtroendearbetstid. 2002.
166. Lin, Hai Chun: Pedagogy of Heuristic Contexturalisation: Intercultural Transmission through Cross-cultural Encounters. 2002.
167. Permer, Karin & Permer, Lars Göran: Klassrummets moraliska ordning: Iscensättningen av lärare och elever som subjekt för ansvarsdiskursen i klassrummet. 2002.
168. Anderson, Lotta: Interpersonell kommunikation: En studie av elever med hörselnedsättning i särskolan. 2002.
169. Lundgren, Ulla: Interkulturell förståelse i engelskundervisning - en möjlighet. 2002.

Malmö Studies in Educational Sciences

Doctoral Dissertations in Education
Editor: Jerry Rosenqvist
&
Doctoral Dissertations in the Theory and Practice of Teaching and Learning Swedish
Editor: Bengt Linnér

3. Nilsson, Nils-Erik: Skriv med egna ord. En studie av läroprocesser när elever i grundskolans senare år skriver ”forskningsrapporter”. 2002.
4. Adelman, Kent: Att lyssna till röster. Ett vidgat lyssnandebegrepp i ett didaktiskt perspektiv. 2002.
5. Malm, Birgitte: Understanding what it means to be a Montessori teacher. Teachers' reflections on their lives and work. 2003.
6. Ericsson, Ingegerd: Motorik, koncentrationsförmåga och skolprestationer. En interventionsstudie i skolår 1-3. 2003.
7. Foisack, Elsa: Döva barns begreppsbildning i matematik. 2003.
8. Olander, Ewy: Hälsovägledning i barnhälsovården. Syntetisering av två uppdrag. 2003.
9. Lang, Lena: Och den ljusnande framtid är vår. Några ungdomars bild av sin gymnasietid. 2004.
10. Tullgren, Charlotte: Den välreglerade friheten: Att konstruera det lekande barnet. 2004.
11. Hägerfelth, Gun: Språkpraktiker i naturkunskap i två mångkulturella gymnasieklassrum: En studie av läroprocesser bland elever med olika förstaspråk. 2004.
12. Ljung-Djärf, Agneta: Spelet runt datorn: Datoranvändande som meningsskapande praktik i förskolan. 2004.
13. Tannous, Adel: Childhood depression: Teachers' and children's perceptions of the symptoms and causes of depression in Jordan. 2004.
14. Karlsson, Leif: Folkhälsopedagogen söker legitimitet: Ett möte mellan pedagogik och verksamhetsförlagd utbildning. 2004.
15. Selghed, Bengt: Ännu icke godkänt: Lärares sätt att erfara betygssystemet och dess tilllämpning i yrkesutövningen. 2004.
17. Göransson, Anna-Lena: Brandvägg: Ord och handling i en yrkesutbildning. 2004.
18. Olsson, Rose-Marie: Utbildningskontextens betydelse för lärandeprocesser: Datorstödd flexibel utbildningsmiljö för gymnasiestuderande. 2005.
19. Enö, Mariann: Att våga flyga: Ett deltagarorienterat projekt om samtalets potential och förskolepersonals konstruktion av det professionella subjektet. 2005.
20. Bergöö, Kerstin: Vilket svenskämne? Grundskolans svenskämnen i ett lärarutbildningsperspektiv. 2005.
21. Hallstedt, Pelle & Högström, Mats: The Recontextualisation of Social Pedagogy. A study of three curricula in the Netherlands, Norway and Ireland. 2005.
22. Cederberg, Meta: Utifrån sett – inifrån upplevt. Några unga kvinnor som kom till Sveige i tonåren och deras möte med den svenska skolan. 2006.
23. Malmberg, Claes: Kunskapsbygge på nätet – En studie av studenter i dialog. 2006.
24. Korp, Helena: Lika chanser på gymnasiet? – En studie om betyg, nationella prov och social reproduktion. 2006.
25. Bommarco, Birgitta: Texter i dialog – En studie i gymnasieelevers litteraturläsning. 2006.

Malmö Studies in Educational Sciences

Doctoral Dissertations in Education
Editor: Lena Holmberg (until April 4, 2007)
Editor: Feiwel Kupferberg (from April 5, 2007)
&
Doctoral Dissertations in the Theory and Practice of Teaching and Learning Swedish
Editor: Bengt Linnér (until June 30, 2008)
Editor: Johan Elmfeldt (from July 1, 2008)
Editor: Cecilia Olsson Jers (from June 1, 2011)

26. Petersson, Eva: Non-formal Learning through Ludic Engagement within Interactive Environments 2006.
27. Cederwald, Elisabeth: Reflektion och självinsikt i "Den kommunikativa pedagogiken" 2006.
28. Assarsson, Inger: Talet om en skola för alla. Pedagogers meningskonstruktion i ett politiskt uppdrag. 2007.
29. Ewald, Annette: Läskulturer. Lärare, elever och litteraturläsning i grundskolans mellanår. 2007.
30. Bouakaz, Laid: Parental involvement in school. What hinders and what promotes parental involvement in an urban school. 2007.
31. Sandell, Anna: Utbildningssegregation och självsortering. Om gymnasieval, genus och lokala praktiker. 2007.
32. Al-Sa´d, Ahmed: Evaluation of students´attitudes towards vocational education in Jordan. 2007.
33. Jönsson, Karin: Litteraturarbetets möjligheter. En studie av barns läsning i årskurs F-3. 2007.
34. Lilja Andersson, Petra: Vägar genom sjuksköterskeutbildningen. Studenters berättelser. 2007.
35. Jonsdottir, Fanny: Barns kamratrelationer i förskolan. Samhörighet tillhörighet vänskap utanförskap. 2007.
36. Bergman, Lotta: Gymnasieskolans svenskämnen. En studie av svenskundervisningen i fyra gymnasieklasser. 2007.
37. Schyberg, Solbritt: Högskolelärares personliga teorier om sin pedagogiska praktik. 2007.
38. Eilard, Angerd: Modern, svensk och jämställd. Om barn, familj och omvärld i grundskolans läseböcker 1962 – 2007. 2008.
39. Davidsson, Eva: Different images of science. A study of how science is constituted in exhibitions. 2008.
40. Vincenti Malmgren, Therese: Motiverande grundskolemiljö med fokus på klassrummet. En analys utifrån det obligatoriska skolväsendets läroplansmålsättningar. 2008.
41. Jönsson, Anders: Educative assessment for/of teacher competency. A study of assessment and learning in the "Interactive examination" for student teachers. 2008.
42. Parmenius Swärd, Suzanne: Skrivande som handling och möte. Gymnasieelever om skrivuppgifter, tidsvillkor och bedömning i svenskämnet. 2008.
43. Brante, Göran. Lärare av idag. Om konstitueringen av identitet och roll. 2008.
44. Lutz, Kristian. Kategoriseringar av barn i förskoleåldern. Styrning & administrativa processer. 2009.

45. Löfgren, Lena. Everything has its processes, one could say. A longitudinal study following students' ideas about transformations of matter from age 7 to 16. 2009.
46. Ekberg, Jan-Eric. Mellan fysisk bildning och aktivering. En studie av ämnet idrott och hälsa i skolår 9. 2009.
47. Johnsson, Annette. Dialouges on the Net. Power structures in asynchronous discussions in the context of a web based teacher training course. 2009.
48. Hagström, Birthe. Kompletterande anknytningsperson på förskola. 2010.
49. Jönsson, Lena. Elevers bilder av skolan. Vad elever berättar om och hur lärare och lärarstudenter reflekterar och samtalar om skolan utifrån elevers bilder. 2010.
50. Nilsson, Elisabet M. Simulated "real" worlds. Actions mediated through computer game play in science education. 2010.
51. Olsson Jers, Cecilia. Klassrummet som muntlig arena. Att bygga och etablera ethos. 2010.
52. Leijon, Marie. Att spåra tecken på lärande. Mediereception som pedagogisk form och multimodalt meningsskapande över tid. 2010.
54. Horck, Jan. Meeting diversities in maritime education. A blend from World Maritime University. 2010.
55. Londos, Mikael. Spelet på fältet. Relationen mellan ämnet idrott och hälsa i gymnasieskolan och idrott på fritid. 2010.
56. Christensen, Jonas. A profession in change – a development ecology perspective. 2010.
57. Amhag, Lisbeth. Mellan jag och andra. Nätbaserade studentdialoger med argumentering och responsgivande för lärande. 2010.
58. Svensson, Anna-Karin. Lärarstudenters berättelser om läsning. Från tidig barndom till mötet med lärarutbildningen. 2011.
59. Löf, Camilla. Med livet på schemat. Om skolämnet livskunskap och den riskfyllda barndomen. 2011.
60. Hansson, Fredrik. På jakt efter språk. Om språkdelen i gymnasieskolans svenskämne. 2011.
61. Schenker, Katarina. På spaning efter idrottsdidaktik. 2011.
62. Larsson, Pia Nygård. Biologiämnets texter. Text, språk och lärande i en språkligt heterogen gymnasieklass. 2011.
63. Palla, Linda. Med blicken på barnet. Om olikheter inom förskolan som diskursiv praktik. 2011.
64. Lundström, Mats. Decision-making in health issues. Teenagers' use of science and other discourses. 2011.
65. Dahlbeck, Johan. On childhood and the good will. Thoughts on ethics and early childhood education. 2012.
66. Jobér, Anna. Social class in science class. 2012.
67. Östlund, Daniel. Deltagandets kontextuella villkor. Fem träningsskoleklassers pedagogiska praktik. 2012.
68. Balan, Andreia. Assessment for learning. A case study in mathematics education. 2012.
69. Linge, Anna. Svängrum – för en kreativ musikpedagogik. 2013

Doctoral Dissertations published elsewhere

Ullström, Sten-Olof: Likt och olikt. Strindbergsbildens förvandlingar i gymnasiet. Stockholm/Stehag: Brutus Östlings Bokförlag Symposium. 2002. (Nr 1 i avhandlingsserien.)

Ulfgard, Maria: För att bli kvinna – och av lust. En studie i tonårsflickors läsning (Skrifter utgivna av Svenska barnboksinstitutet nr 78). Stockholm: B. Wahlströms. 2002. (Nr 2 i avhandlingsserien.)

Ursing, Anna-Maria: Fantastiska fröknar. Studier av lärarinnegestalter i svensk skönlitteratur. Eslöv: Östlings Bokförlag Symposium. 2004. (Nr 16 i avhandlingsserien.)

Gustafson, Niklas: Lärare i en ny tid. Om grundskolelärares förhandlingar av professionella identiteter. Umeå: Doktorsavhandlingar inom den Nationella Forskarskolan i Pedagogiskt Arbete (NaPA). 201. (Nr 53 i avhandlingsserien)