



MUSIK-
HÖGSKOLAN
I MALMÖ

EXAMENSARBETE 15hp

Vårterminen 2026

Läraryrkesutbildningen i musik

Albin Lindmark & Philip Holst

**”Ta den här låten och gå hem och gör en personlig version av
den”**

En studie om jazzimprovisationsundervisning i Sverige

Handledare: Ida Knutsson

Sammanfattning

Titel: ”Ta den här låten och gå hem och gör en personlig version av den” – En studie om jazzimprovisationsundervisning i Sverige.

Författare: Albin Lindmark och Philip Holst

I denna studie fokuserar vi på ett särskilt pedagogiskt förhållningsätt bland jazzpedagoger, vilket vi båda återkommande behövt förhålla oss till under våra jazzstudier. Detta förhållningsätt kännetecknas av stort elevinflytande och fokus på att studenten utvecklar autonomi. På grund av genrens historiska band med USA samt att ovannämnda förhållningssätt står i kontrast till amerikanska jazzpedagogiska värderingar, har vi valt att jämföra dessa värdegrunder.

I denna studie försöker vi kartlägga det inflytande som värderingar kring jazzgenren har på lärare och studenters förhållningsätt till improvisationsundervisning. Frågeställningarna i studien är: (i) Hur förhåller sig lärare och studenter till jazzimprovisationsundervisning i förhållande till det amerikanska utbildningsidiomet? (ii) Hur förhåller sig lärare och studenter sig till jazzimprovisationsundervisning i förhållande till det skandinaviska utbildningsidiomet? (iii) Vilka förväntningar har lärare och studenter på sig själva och varandra i jazzimprovisationsundervisning? I studien har vi haft semistrukturerade kvalitativa intervjuer med tre instrumentlärare på högskolenivå och tre av deras studenter, där vi jämfört deras tankar kring undervisning i improvisation i relation till värderingar som vi kopplar till amerikanska jazzutbildningar respektive svenska jazzutbildningar. Vår slutsats är att dessa värdegrunder har påverkan på hur studenter och lärare förhåller sig och resonerar kring jazz och improvisation. Resultatet visar också hur värdegrunderna kan samexistera omedvetet inom en individ vilket kan ses i hur informanterna ibland uttrycker värderingar som skapar en ambivalens i deras åsikter när dessa värdegrunder krockar. Vi anser att ett medvetandegörande av värdegrundernas inflytande och härkomst kan hjälpa lärare och studenter att lättare förhålla sig till genren, undervisningen och varandra.

Nyckelord: jazz, informellt lärande, formellt lärande, improvisation, undervisning, utbildningsidiom

Abstract

Titel: "Take this tune home and make it your own" – A study of jazz improvisations teaching in Sweden.

Authors: Albin Lindmark and Philip Holst

In this study, we put focus on a particular pedagogic approach among jazz teachers that we've encountered during our studies in jazz. This approach is characterized by giving students space to form their own studies and to develop the student's independence through self-learning. Because of the historical bond that jazz shares with USA and because of the strong contrast within the character of the pedagogic approach described above and an American approach within jazz pedagogics we have decided to compare pedagogical perspectives with each other.

In this study we try to map out the influences that values surrounding the jazz genre have on teachers' and students' relation to improvisational studies. The questions that this thesis poses are: (i) How do teachers and students relate to jazz improvisational studies in relation to the American educational idiom? (ii) How do teachers and students relate to jazz improvisational studies in relation to the scandinavian educational idiom? (iii) What expectations do teachers and students have toward each other and themselves within jazz improvisational studies? In this thesis we have done qualitative semi-structured interviews with three instrumental teachers and one of their students each, where we compare their thoughts about improvisational studies in relation to the values that we relate to American education in jazz and Swedish education in jazz, respectively. Our conclusion is that these values have an impact on how students and teachers relate and reason about jazz and improvisation. The result also shows how these values can coexist within an individual, which can be seen in the way that the informants sometimes express ambivalence in their opinions when these values collide. We believe that raising awareness in the way that these values influences and where they come from might help teachers and students to easier relate to the genre, teaching and each other.

Keywords: jazz, informal learning, formal learning, improvisation, teaching, educational idioms

Förord

Vi vill ta tillfället i akt och framföra ett stort tack till våra informanter som så generöst bidragit med sin tid, sina tankar och reflektioner och sitt visade tålamod till två oerfarna intervjuare. Vi vill tacka vår handledare Ida Knutsson för vägledning och uppmuntran under processens gång, samt mentalt stöd under de perioder i processen vi känt oss som mest vilsna eller ryckt vårt hår av frustration.

Jag (Albin) vill rikta ett stort tack till min sambo Amalia Garay för hennes outtröttliga stöd i form av välbehövda kramar, pussar och stöttande ord.

Jag (Philip) vill rikta ett stort tack till min sambo Ida Hallengren, som funnits där som stöd och lyssnat på utläggningar om ett för henne totalt ointressant och irrelevant ämne, samt varit en klippa och tagit hand om vår son när pappa varit och ”jobbat” med detta arbete.

Vi vill också rikta ett litet tack till alla de jazzpedagoger som undervisat oss genom åren och på så vis bidragit till att få upp våra ögon för detta forskningsområde.

Vi har tillsammans skrivit följande delar: 3. Syfte, 4.1. Resultat av litteratursökning, 7.5. Lärare och studenters förväntningar

Philip Holst har haft huvudansvar över följande delar: Förord. 2.3. Det amerikanska och skandinaviska utbildningsidiomet, 2.4. Begreppsdefinitioner, 2.4.1. Läroplansbaserad undervisning, 2.4.2. Studentbaserad undervisning, 5.1. Metodologiska överväganden, 5.2. Metod för datainsamling: Kvalitativ intervju, 5.3. Design av studien, 5.3.1. Urval, 5.3.2. Informanter, 5.3.3. Datainsamling, 5.3.4. Analys, 5.3.5. Resultatens kvalitet, 5.3.6. Etiska frågor, 6.1.1. Lärares värderingar kopplat till improvisation, 6.1.2. Lärares inställning till läroplansbaserad undervisning, 6.1.3. Lärares inställning till jazztradition, 6.1.4. Lärares inställning till studentbaserad undervisning, 6.1.5. Lärares inställning till återkoppling och reflektion, 6.1.6. Lärares förväntningar, 6.2.1. Studenters värderingar kopplat till improvisation, 6.2.2. Studenters inställning till läroplansbaserad undervisning, 6.2.3. Studenters inställning till jazztradition, 6.2.4. Studenters inställning till studentbaserad

undervisning, 6.2.5. Studenters inställning till återkoppling och reflektion, 6.2.6. Studenters förväntningar, 7.3. Lärarnas förhållningssätt till det skandinaviska utbildningsidiomet, 7.4. Studenters förhållningssätt till det skandinaviska utbildningsidiomet, 7.6. Slutsats.

Albin Lindmark har haft huvudansvar över följande delar: 1. Inledning, 2.1. Den amerikanska akademiseringen av jazz, 2.2. Jazzmusikers syn på formellt och informellt lärande i Sverige, Sammanfattning. 4.2. Formellt och informellt lärande, 4.3. Kodifiering och formalisering, 4.4. Normer och ideal inom amerikansk jazz, 4.5. Akademiseringen av den amerikanska jazzen, 4.6. Samspelet mellan skolan och lärarens värderingar, 4.7. Lärares förhållningssätt till individuell undervisning i jazzimprovisation, 7.1. Lärarnas förhållningsätt till det amerikanska utbildningsidiomet, 7.2. Studenters förhållningssätt till det amerikanska utbildningsidiomet, 7.8. Fortsatt forskning.

Innehållsförteckning

1. Inledning	9
2. Studiens premiss - amerikanskt och skandinaviskt utbildningsidiom	11
2.1 Den amerikanska akademiseringen av jazz	11
2.2 Jazzmusikers syn på formellt och informellt lärande i Sverige	11
2.3 Det amerikanska och skandinaviska utbildningsidiomet.....	12
2.4 Begreppsdefinitioner.....	13
2.4.1 Läroplansbaserad undervisning.....	13
2.4.2 Studentbaserad undervisning	13
3. Syfte.....	15
4. Tidigare forskning.....	17
4.1 Resultat av litteratursökning	17
4.2 Formellt och informellt lärande.....	17
4.3 Kodifiering och formalisering	18
4.4 Normer och ideal inom amerikansk jazz.....	19
4.5 Akademiseringen av den amerikanska jazzen.....	20
4.6 Samspelet mellan skolan och lärarens värderingar.....	21
4.7 Lärares förhållningsätt till individuell undervisning i jazzimprovisation	22
5. Metod	23
5.1 Metodologiska överväganden.....	23
5.2 Metod för datainsamling.....	24
5.3 Design av studien	25
5.3.1 Urval	25
5.3.2 Informanter	25
5.3.3 Datainsamling.....	25
5.3.4 Analys.....	25
5.3.5 Resultatens kvalitet.....	26
5.3.6 Etiska frågor	27

6. Resultat.....	28
6.1 <i>Lärare</i>	28
6.1.1 Lärares värderingar kopplat till improvisation.....	28
6.1.2 Lärares inställning till läroplansbaserad undervisning.....	29
6.1.3 Lärares inställning till jazztradition	30
6.1.4 Lärares inställning till studentbaserad undervisning.....	31
6.1.5 Lärares inställning till återkoppling och reflektion	33
6.1.6 Lärares förväntningar på studenter och sig själva.....	34
6.2 <i>Studenter</i>	35
6.2.1 Studenters värderingar kopplat till improvisation	35
6.2.2 Studenters inställning till läroplansbaserad undervisning	35
6.2.3 Studenters inställning till jazztradition.....	37
6.2.4 Studenters inställning till en studentbaserad undervisning.....	38
6.2.5 Studenters inställning till återkoppling och reflektion	40
6.2.6 Studenters förväntningar på lärare och sig själva.....	41
7. Diskussion.....	43
7.1 <i>Lärarnas förhållningsätt till det amerikanska utbildningsidiomet</i>	43
7.2 <i>Studenternas förhållningsätt till det amerikanska utbildningsidiomet.....</i>	45
7.3 <i>Lärarnas förhållningssätt till det skandinaviska utbildningsidiomet.....</i>	47
7.4 <i>Studenters förhållningssätt till det skandinaviska utbildningsidiomet.....</i>	50
7.5 <i>Lärare och studenters förväntningar</i>	52
7.6 <i>Slutsats</i>	54
7.7 <i>Fortsatt forskning.....</i>	55
Referenslista.....	56
Bilaga 1	58
Bilaga 2	61

1. Inledning

Med flera års gemensamma erfarenheter av studier inom jazz på både folkhögskole- och universitetsnivå har vi upplevt att ett outtalat förhållningsätt bland lärare där eleven/studenten själv förväntas bära ansvar att ta reda på hur man improviserar inom genren kontinuerligt har infunnit sig i vår undervisning. Detta har i många fall lett till att förvirring uppstår kring lärandeprocessen då man som student har tagit för givet att det är lärarens roll att bidra med facit kring hur man bäst lär sig. I retrospektiv tror vi att denna förvirring har berott på att båda parter omedvetet haft en vedertagen uppfattning kring hur undervisningen ska gå till och att det saknats en dialog mellan lärare och elev där mål och förväntningar kring improvisations-undervisningen diskuterats.

Eftersom detta har varit återkommande under våra respektive utbildningar frågar vi oss själva hur underliggande värderingar har präglat den svenska jazztraditionen – en föreställning där individens musikaliska utveckling anses vara en personlig resa och som inte ska dikteras av en etablerad musikalisk fakultet.

Våra reflektioner bekräftas i viss mån när vi tidigt i arbetet upptäckte Sven Bjerstedts studie *A new educational situation* (2017) där han, vid en analys av utgåvor av jazz magasinet Orkesterjournalen mellan år 1980-2010, identifierar en diskurs i det svenska jazzsamfundet där en äldre generation jazzmusiker, i bakgrund av en pågående akademisering av genren, ställer sig kritiska till formella jazzutbildningar eftersom detta krockar med deras värdegrund som är djupt förankrad i en informell lärandeprocess där individen bäst lär sig genom att bland annat härma och musicera med andra.

Det förhållningsätt som framgår bland intervjuade jazzmusiker i Bjerstedts studie resonerar med våra erfarenheter och blev därför grunden till vårt arbete. I denna studie vill vi undersöka hur jazzpedagoger ser på sin roll i improvisationsundervisning och på relationen mellan lärare och elev i förhållande till de pedagogiska perspektiv som ställer ett informellt och formellt lärande mot varandra. Likaså undersöker vi hur studenters åsikter och förväntningar står i förhållande till deras lärares och hur dessa ovan nämnda perspektiv påverkar det relationella samspelet i stort.

Genom att synliggöra sådana värdegrunder hoppas vi med denna studie att initiera en diskussion som ökar medvetenheten kring det inflytande som traditionsbundna värderingar

kan ha över lärare och studenters förhållningssätt till varandra, musiken och till undervisningen. På så viss tillgängliggörs verktyg som ger relevanta aktörer möjligheten att lättare kommunicera sinsemellan och påverka sitt förhållningsätt.

2. Studiens premiss - amerikanskt och skandinaviskt utbildningsidiom

I detta kapitel kommer vi att redogöra premissen för denna studie. Här ger vi en ingående bakgrund till två utbildningsidiom som vi har identifierat och som lägger grunden för studien.

2.1 Den amerikanska akademiseringen av jazz

I boken *Is jazz dead?* återberättar Stuart Nicholson (2005) hur unga utbildade jazzmusiker sedan 90-talet anses ha utvecklat ett homogeniserat uttryck i sammanband med den akademisering som skett i landet. Han poängterar att amerikanska jazzutbildningar genom åren har etablerat snarlika pedagogiska strukturer vars innehåll kretsar runt jazzstilarna *hardbop* och *bebop* från 50 och 60-talet och att deras tonala språk har förvandlats till att bli ett standardiserat jazz-idiom som alla studenter förväntas bemästra. Detta innebär att studenterna ges beprövade övningar och arbetsmaterial med dessa stilar som utgångspunkt under sin utbildning, lär sig emulera historiska jazzprofiler som definierade dessa subgenrer och därmed, enligt kritiker, lär sig låta mer som någon annan än som sig själva. I förlängningen menar man att detta har lett till att jazzen som genre hamnat i ett stillestånd, bland annat eftersom jazzscenen har förvandlats till att bli en intensivt tävlingsinriktad miljö där teknisk virtuositet inom dessa jazzstilar värderas högt och uppmuntras utav musiker; något som leder till att personligt uttryck bortprioriteras och inte får utrymme att utforskas i.

2.2 Jazzmusikers syn på formellt och informellt lärande i Sverige

I takt med att jazzen akademiseras i Sverige och att formell undervisning i genren möjliggörs växer en diskurs fram bland svenska jazzmusiker med det formella och informella lärandet i centrum (Bjerstedt 2017). I en analys av utgåvor från tidskriften *Orkersterjournalen* publicerade mellan 1980–2010-talet identifierar Sven Bjerstedt en diskurs där framför allt en äldre generation av självlärda jazzmusiker ställer sig kritiska till framväxande formella

jazzutbildningar i Sverige. Denna generation av jazzmusiker lägger stort värde i individens personliga uttryck och anser att jazz inte kan läras ut i en skolmiljö utan istället genom att bland annat lyssna in sig på och efterhärma viktiga historiska jazzprofiler samt genom informella kontexter där man aktivt musicerar med andra jazzmusiker och på så vis agerar lärare åt varandra. Denna grupp menar att formell utbildning i jazz riskerar att producera jazzmusiker med ett homogent musikaliskt uttryck, som har blivit lärda vad som är rätt och fel och inte lär sig tänka själva. Bjerstedt noterar att diskursen ändrar form under årens gång mellan 1980 och 2010 och att debattens fokus skiftar till att handla mer om personligt uttryck samt huruvida jazzmusiker bör förhålla sig till jazztraditionen.

2.3 Det amerikanska och skandinaviska utbildningsidiomet

Med ovan nämnda texter samt våra gemensamma personliga erfarenheter som bakgrund så kan vi se en tillstymmelse till två olika undervisningsidiom. I det ena fallet värdesätts progressionsbaserat lärande utifrån en strikt läroplan, formad av värderingar som är rotade i traditionskännedom och mätbara faktorer såsom tekniska färdigheter, vilken är starkt förankrad i den amerikanska akademiseringen av jazz och bildar därför vad vi valt att kalla det *amerikanska utbildningsidiomet*.

I det andra fallet värdesätts individens personliga uttryck och självreglerat lärande högst, där läraren agerar mer utifrån ett coachande förhållningssätt.

Denna andra undervisningsidiomen har vuxit fram inom den skandinaviska akademien då den på många sätt har ställt sig i opposition till den amerikanska akademiseringen av jazz. Denna typ av informella värderingar har också givits utrymme eftersom det i vissa fall saknas styrdokument i form av läroplaner/kursplaner (folkhögskola), och på universitetsnivå så är kursplaner utformade med stor flexibilitet och tolkningsfrihet. Denna andra undervisningsidiom har vi valt att kalla det *skandinaviska utbildningsidiomet*.

Vi vill mena att dessa utbildningsidiom är vad som bidrar till den förvirring kring lärandeprocessen som vi initialt beskrivit, eftersom båda har inflytande över lärare och elevers ideal och fungerar som oskrivna regler.

Syftet med denna uppdelning är för oss inte att säga att de utesluter varandra eller att det inte råder någon form av formell undervisningsform inom den skandinaviska akademien och vice versa, eller att det skulle råda samma upplägg från universitet till universitet. Det är däremot ett sätt för oss att urskilja de typiska dragen som särpräglar de två olika förhållningssätten och belyser de olika utbildningsidiom som råder inom jazzutbildning och som beskrivs i Bjerstedt (2017) och Nicholson (2005).

Anledningen till att vi valt att fokusera på lärares och studenters förväntningar baserat på traditionsbundna värderingar är rotat i våra personliga erfarenheter som vi beskriver i detalj i inledningen ovan. Vi vill undersöka om det råder någon form av samsyn eller ej, dels mellan de olika studenterna, dels lärare och studenter emellan, om huruvida de ovan nämnda utbildningsidiom bidragit till att forma de förväntningar som båda parter har som utgångspunkt i mötet sinsemellan.

2.4 Begreppsdefinitioner

Nedan följer en kort genomgång av relevanta termer vi kommer att använda oss av i detta arbete för att beskriva olika situationer och processer kopplade till undervisningen och mötet mellan lärare och student.

2.4.1 Läroplansbaserad undervisning

Connie Hamilton (2026) beskriver att denna undervisningsform bygger på tydlighet och att alla jobbar inom samma ramar, genom att man bland annat arbetat fram lärandemål och justerat förväntningar i form av betygskriterier.

Denna undervisningsmetod bygger alltså på utarbetat arbetsmaterial som sträcker sig över tid, med fokus på tydlig progression. Detta material blir det arbetsunderlag som lärare använder sig av i sin undervisning.

2.4.2 Studentbaserad undervisning

En undervisningsmetod som premierar självinläring genom att involvera studenten i lärandeprocessen. I avhandlingen Technical upgradation of education system: Teacher focused learning to student focused learning av Anupam Sharma och Aashan Gupta

(2019), så beskriver de Student focused learning (SFL) som att studenten får möjlighet att genom datainsamling skapa nya problem ur lösningar, istället för den mer klassiska formen av lärande där de presenteras inför ett problem som de sedan ska lösa. Detta bidrar till en mer individbaserad undervisningsform.

3. Syfte

Mot bakgrund av våra gemensamma erfarenheter av jazz-pedagogik och ovanstående premiss är syftet att synliggöra hur jazz-pedagoger på universitetsnivå förhåller sig till formellt lärande utifrån ett amerikanskt samt ett skandinaviskt utbildningsidiom. Vi vill också undersöka hur deras studenter förhåller sig till formellt och informellt lärande och hur förväntningar samt värderingar bland båda parter påverkar samspelet under undervisningen.

Syftet mynnar ut i följande frågeställningar:

Hur förhåller sig lärare och studenter till jazzimprovisationsundervisning i förhållande till det amerikanska utbildningsidiomet?

Hur förhåller sig lärare och studenter till jazzimprovisationsundervisning i förhållande till det skandinaviska utbildningsidiomet?

Vilka förväntningar har lärare och studenter på sig själva och varandra i jazzimprovisationsundervisningen?

4. Tidigare forskning

I detta kapitel redogör vi den tidigare forskning som vi har valt att använda oss av utifrån dess relevans till studiens ämnesområde.

4.1 Resultat av litteratursökning

Tidigt i processen hittade vi en studie, via söktjänsten Finn, vid namn 'A new educational situation' – perspectives on jazz musical learning in the Swedish jazz journal OrkesterJournalen 1980-2010", av Sven Bjerstedt, professor i musikpedagogik samt aktiv musiker, som parallellt med våra gemensamma erfarenheter av jazzundervisning lade grunden för de forskningsfrågor vi kom att utveckla. Vi använde oss sedan av ovan nämnda texts referenslista för att för att komma vidare i processen.

Utöver detta så använde vi oss av söktjänsten Finn med följande sökord (sökorden har använts separat och i olika kombinationer): Habitus, Jazz, Improvisation, Formal / Informal Learning, Mentoring / Mentorskap, akademisering, Institutionalisering, Pedagogik, Musik Kommunikation / Communication, Mästare och lärling / Master and apprentice, Teaching Apprenticeship Education, Preconceptions Formativ återkoppling, Kunskapsdistribution Learning Mutual understanding Övning samt Återkoppling / Feedback

4.2 Formellt och informellt lärande

Termerna formellt och informellt lärande används som definitioner för olika lärandeprocesser och den kontext som de sker i. Folkestad (2006) definierar en formell lärandesituation som en planerad aktivitet organiserad och styrd av en individ i en lärande roll. Detta kan vara, och är ofta, en utbildad lärare som undervisar i en skolmiljö. En informell lärandesituation är, till skillnad från en formell sådan, inte uppstyrd och styrs istället av deltagarnas spontana interaktioner med varandra under aktivitetens gång och sker ofta utanför formella miljöer så som skolor. Med detta sagt menar Folkestad (2006) att det är viktigt att kunna skilja mellan formella / informella lärandemiljöer från formella / informella lärandeprocesser.

Enligt studier är formellt och informellt lärande inte statiskt (Saar i Folkestad, 2006) utan något som kan skifta från den ena till den andra i ett och samma sammanhang. Folkestad tar komposition-studier som exempel och menar på att en informell lärandeprocess och formell sådan ofta pågår samtidigt eftersom en student som studerar musikkomposition inte bara lär sig bli bättre på att komponera men lär sig samtidigt att förstå sin egen skrivandeprocess. Vad som definierar lärandet som formellt eller informellt i en sådan situation är var intentionen i sammanhanget ligger.

Det är därför viktigt, menar Folkestad, att inte se dessa processer som motsatser men som två aspekter i en större lärandeprocess och att dessa aspekter kan ske både i en formell miljö och i en informell sådan även om de är mer vanliga i den ena än i den andra.

Folkestad presenterar fyra olika aspekter som urskiljer en formell från en informell lärandesituation: (i) Situationen – Var sker lärandet? (ii) Lärandestil – Vad för karaktär är det på lärandet? (iii) Ägandeskap – Vem är det som styr lärandet? (iv) Intention – Vart ligger fokuset, på att lära sig spela eller på att spela?

4.3 Kodifiering och formalisering

Louth (2012) menar att formalisering av en musiktradition där regelverk och ljudideal tar vid är en naturlig process som sker även vid frånvaron av en skol-institution. Han använder jazz-improvisation som utgångspunkt för att diskutera improvisatörers paradoxala relation med strävan efter personligt uttryck, frihet, innovation och att samtidigt behöva förhålla sig till ett genrebundet musikaliskt format.

Louth menar att denna formaliserande process påbörjas i samma stund som ett spontant subjektivt musikaliskt uttryckande börjar repeteras och återanvändas. I en jazzkontext skulle detta kunna vara en melodisk fras, ett så kallat *lick*, eller ett repeterande melodiskt mönster som övats in över olika harmoniska kontexter för att sedan användas när man improviserar i realtid. När sådana melodiska idéer repeteras tillräckligt mycket så kommer de vid någon punkt omvandlas från ett personligt uttryck till ett anonymt verktyg tillhörande det rådande improvisatoriska idiomet. Detta fenomen kallas även *sedimentation* och sker även i den mest experimentella musik eftersom allt musikaliskt uttryck måste ha något att reagera emot och jämföra sig med för att kunna urskiljas som annorlunda.

Sedimentationsprocessen är vanligt förekommande i jazz både utanför och innanför akademiska kontexter. Berliner (1994) beskriver hur det är en vedertagen strategi bland jazzmusiker att transkribera eller imitera framstående jazzmusikers tonmaterial eller personliga uttryck för att själv utvecklas som musiker. Likaså är det vanligt förekommande att referera till kända tolkningar av stycken som idag ingår i jazzens standardrepertoar (Berliner, 1994). Ake (2002) exemplifierar detta med hur stycken som *If I were a bell* och *My favourite things* är så starkt förknippade med Miles Davis respektive John Coltranes versioner av musiken att efterkommande jazzmusiker använder dessa jazzprofilers tolkningar som utgångspunkt till sina egna.

Den formaliserande processen, menar Louth (2012), accelereras av akademiska institutioner eftersom bland annat en *kodifiering*, där jazzmusikens olika beståndsdelar analyseras, samt *reifikation*, där musiken kategoriseras och namnges, sker för att individer sinsemellan ska kunna kommunicera och reproducera musiken. Med andra ord börjar man analysera, kategorisera och namnge olika musikaliska fenomen för att sedan kunna undervisa i dem i en formell skolmiljö. Det är sedan här som prioriteringar görs om vad för musikaliskt material som ska undervisas i och i många fall resulterar i att studenter utvecklar ett heterogent musikaliskt uttryck bortkopplat från musikens historiskt sociokulturella förflutna och baserat på skolans kollektiva värderingar.

Som tidigare nämnts är formalisering av en genre till viss del oundviklig och Louth menar att en sådan utveckling är vad som i slutändan leder till att, i det här fallet, jazz fortsätter utvecklas med tiden. Detta eftersom ett stilideal som repeteras om och om igen slutligen leder till en slags mättnad bland utövare och att en motreaktion där nya idéer provas och gör att ett nytt musikideal, förr eller senare, växer fram och formaliseras. Enligt Louth kan pedagoger i improvisation hjälpa studenter att utveckla personligt uttryck genom att medvetandegöra denna cirkulära process.

4.4 Normer och ideal inom amerikansk jazz

Värderingar kring jazz och hur man bör förhålla sig till genren är nära kopplat till dess bakgrund som gehörsbaserad musik. Berliner (1994) beskriver en kultur inom genren där jazzmusiker förväntas att utveckla god repertoarkännedom och kunna ta sig an musiken samt improvisera över den på gehör. Detta kräver ett välutvecklat musikaliskt öra, en god

förståelse av musikens harmoniska strukturer, tonspråk och stor kunskap kring den traditionella repertoaren. För att kunna uppnå detta ideal uppmuntras jazzmusiker att studera både kontemporära och historiska jazzprofilers tonala vokabulär, personliga uttryck samt memorera och bemästra standardrepertoar. Detta sammanfaller naturligt med att man ska ha goda kunskaper kring olika inspelningar, musiker och den historiska kontexten till dessa. Berliner citerar jazzmusikern Kenny Washington som säger följande:

It helps your playing to have some tradition behind you, Washington states. To understand Tony Williams, you ought to know "Philly" Joe Jones and Sid Catlett. It's the same with drummers as with other instrumentalists. Unless you understand James P. Johnson and Fats Waller, you don't really understand Ahmad Jamal or Bud Powell, or Herbie Hancock. (Berliner, 1994, s.124)

Kennys Washingtons uttalande styrker alltså en värdering där förståelse för hur jazzen har utvecklats och hur olika generationer av musiker har inspirerat varandra är något eftersträvarsvärt och som är bra för sitt musicerande.

4.5 Akademiseringen av den amerikanska jazzen

Under 1970-talet ökar efterfrågan efter en mer nyanserad och relevant utbildning inom amerikanska musikhögskolor som fram tills dess har dominerats av ett utbud baserat framför allt på europeisk konstmusik och där jazz nästintill enbart erbjudits och utövats i storbandskontext (Ake, 2002; Berliner 1994). Som respons till denna efterfrågan växer de första jazzprogrammen fram vars antal ökar explosionsartat mellan åren 1970–1998 från att ha bestått av cirka 15 program på både universitetsnivå och gymnasienivå till 97 stycken program på högskolenivå och över 2000 stycken på gymnasienivå. Som direkt konsekvens menar Ake (2002) att denna utveckling med tiden förändrar allmänhetens syn på genren som tidigare ansetts vara musik bäst lämpad att lära sig på gatan till att numera bäst läras i akademiska miljöer.

Genrens intåg i akademiska kretsar förändrade även ensembleformatet från att bara funnits i storbandsformat till att även inkludera mindre ensembler. Framväxten av dessa mindre ensembler gav improvisatoriska inslag mer utrymme och ställde därmed mer krav på ensemblens improvisationsförmåga. Detta leder till att pedagogiska riktlinjer, metoder och

undervisningsformat, som fungerar väl i relation till den institutionella verksamheten, tar form. Med andra ord utformas undervisningens format och innehåll till stor del utifrån mätbarhet, dels för att enklare kunna ges betyg i.

Fortsättningsvis menar Ake (2002) att högskolornas rötter inom europeisk konstmusik har haft stor inverkan på programmens utformning och lett till att särskilda ideal, så som de harmoniska aspekterna, inom västerländsk konstmusik prioriterats medan rytmiska sådana bortprioriterats. Detta har varit genomgående bland samtliga institutioner och resulterat i en snarlik utformning av jazzprogram över hela landet. Ake (2002) pekar bland annat ut *the chord-scale system* som ett exempel på detta, ett vanligt förekommande system som används inom jazzpedagogik som kartlägger vilka skalor som funkar väl till olika ackord. Han beskriver detta verktyg som ett vertikalt förhållningsätt till improvisation där studenter lär sig spela över ackordstrukturer utifrån skalor och arpeggion. Detta förhållningsätt till improvisation är nära förknippat med John Coltrane som är känd för sin tekniska skicklighet och sitt vertikala sätt att improvisera. Detta menar Ake är en stor anledning till denne jazzprofils musik har haft ett stort inflytande i jazzprogrammets utformning. Bland annat anses en av hans kompositioner Giant Steps vara något av ett eldprov inom musikakademiska kretsar som ger jazzmusiker möjligheten att pröva, samt demonstrera, ens tekniska färdigheter eftersom stycket fungerar väldigt väl utifrån detta ”vertikala” sätt att improvisera.

4.6 Samspelet mellan skolan och lärarens värderingar

Enligt Dwyer (2015) har skolan och lärarens värderingar nära relation till varandra och gemensamt formar skolans ideal, arbetssätt och dess oskrivna regler. Hon menar att detta kan begränsa lärarens förmåga att se potentiella tillvägagångssätt bortom den etablerade metoden i deras undervisning. Dwyer anser att det är viktigt hos både lärare och institutionen i sin helhet att vara medvetna om hur dessa värderingar påverkar eftersom verksamheten annars riskerar att fastna i ett oföränderligt undervisningsideal och att elever som inte passar in i den rådande undervisningsmodell inte får sina behov eller preferenser bemötta och enbart förhåller sig utifrån vad läraren anser viktigast.

För att möjliggöra att lärare kan växa i sin roll och utveckla ett brett pedagogiskt perspektiv anser Dwyer att enbart självreflektionsarbete hos denne inte är tillräckligt och att det är viktigt att skolverksamheten arbetar aktivt för att begränsa den inverkan som dess

värderingar har ifall sådan utveckling ska äga rum. Detta eftersom omgivningen har ett såpass starkt inflytande på individen och dennes förhållningsätt.

4.7 Lärares förhållningsätt till individuell undervisning i jazzimprovisation

I examensarbeten där lärares förhållningsätt till improvisationsundervisning i jazz bland lärare på musikhögskolenivå i Göteborg respektive Luleå (Augustsson, Raissi, 2008; Gullbrandsson, 2016) framgår det i respektive studie att informanterna premierar en pedagogik där studenten är i fokus och läraren i samarbete med sina studenter formar undervisningen utefter studentens intressen eller behov. I båda studierna konstaterar informanterna värdet av flexibilitet i sin lärarroll för att kunna bemöta varje enskild student och förespråkar ett mer coachande förhållningsätt.

Informanterna i båda studierna lägger stort värde i studenternas autonomi och arbetar aktivt med att ge studenten flera olika sätt att angripa ett problem utan att värdera ett tillvägagångsätt över ett annat och har som mål att studenten ska bli så självgående som möjligt.

5. Metod

Vi kommer här att presentera den metod för datainsamling vi har valt, samt våra överväganden vad gäller kvalitativ respektive kvantitativ forskning.

5.1 Metodologiska överväganden

Kvalitativ respektive kvantitativ metod presenteras i Bryman (2018) som två slag av forskningsstrategier som står för olika infallsvinklar i samhällsvetenskaplig forskning.

Kvantitativ forskning är en forskningsmetod som är inriktad på specifika faktorer, något som är mätbart. Kvantitativ forskning bygger således på ett positivistiskt naturvetenskapligt synsätt. Den gör ej skillnad på sociala institutioner och den naturliga världen. Detta är något som lett till kritik från forskare inom kvalitativ forskning, som menar att det inte bör användas naturvetenskapliga modeller kring sociala sammanhang.

Att kvantitativ metod är inriktad på mätbara faktorer gör också att man lätt går miste om faktorer som kan vara av intresse ur ett samhällsvetenskapligt perspektiv, såsom nyanser i sociala samspel och dylikt.

Kvalitativ metod i sin tur lägger större vikt vid subjektivitet och individuell erfarenhet. Den är mer intresserad av att tolka (*interpretativism*), och lägger större vikt vid ord än siffror, enligt Bryman (2018). Den är induktiv, vilket innebär att man med hjälp av denna drar slutsatser utifrån specifika observationer och erfarenheter. Man vill alltså skapa en helhetsbild om något, baserat på mindre beståndsdelar, något som brukar kallas bottom-up metod. (Nationalencyklopedin, 2026).

Kvantitativ forskning är mer inriktad på att bekräfta en teori, medan kvalitativ forskning ofta används för att generera teori.

I denna studie har vi valt att använda oss av kvalitativ metod. Det känns relevant för oss eftersom det ger utrymme för våra informanter att utveckla sina subjektiva värderingar och åsikter kring forskningsämnet på ett mångfacetterat organiskt sätt. Detta ger oss också möjlighet att undersöka hur informanternas relation till den utbildningsidiom inom jazzundervisning som beskrivits i inledningen påverkar det relationella samspelet mellan lärare och student på individnivå.

5.2 Metod för datainsamling

Vi har valt att använda oss av kvalitativa intervjuer med både lärare och studenter, eftersom vi är intresserade av att få bådas perspektiv och för att undersöka hur väl dessa stämmer överens kring förväntningar på hur undervisningen ska se ut/ ha för uppbyggnad, samt vad det underliggande syftet är.

Intervjuer som metod för datainsamling kan se olika ut beroende på vilken metodologisk infallsvinkel man utgår ifrån. De kan antingen vara av kvantitativ natur i form av survey-intervjuer som syftar till att ge resultat som snabbt kan bearbetas och tolkas. De kan även vara av kvalitativ natur, och till skillnad från survey-intervjuer, som är en strukturerad form av intervju, så är kvalitativa intervjuer ostrukturerade eller semistrukturerade (Bryman, 2018). I en semistrukturerad intervju är de initiala intervjufrågorna av en mer generell natur och det läggs större vikt vid informantens personliga uppfattningar, vilka ges större utrymme att utvecklas (Bryman, 2018).

Kvalitativ intervju är intresserad av informantens ståndpunkter i stället för forskarens intressen, något som ligger till grund för vårt val av metod för datainsamling.

Som nämnts ovan så finns det dock två vanligt förekommande typer av kvalitativa intervjuer; ostrukturerade och semistrukturerade. Den förstnämnda består inte av några specificerade frågor utan endast en bred frågeställning som forskaren har som minneshjälp, medan semistrukturerade intervjuer utgår från en lista på teman eller frågeställningar som är löst ställda och öppnar upp för viss variation mellan olika intervjutillfällen. Informanterna får i båda dessa fall stort utrymme att utveckla sina svar och processen präglas av flexibilitet (Bryman 2018). Vi har valt att använda semistrukturerade intervjuer med en intervjuguide som vi har att förhålla oss till. Detta för att vi vill försöka säkerställa att vi får svar på de frågeställningar vi specificerat i syfteskapitlet, samtidigt som vi låter samtalet löpa och ger informanterna så stort utrymme som möjligt att utveckla sina svar inom området.

5.3 Design av studien

5.3.1 Urval

Vi har valt att göra kvalitativa intervjuer med lärare på högskolenivå samt deras studenter som de undervisar i improvisation. Detta för att vi vill få en fördjupad bild av utbildningsidiomens inflytande på lärare och studenter och för att se hur de påverkar lärare och studenters förhållning till varandra i undervisningssammanhang. Urvalskriterierna har alltså varit att de är verksamma lärare på högskolenivå, och studenterna i sin tur är aktiva studenter till våra lärarinformanter.

5.3.2 Informanter

Informanterna består av tre lärare och tre studenter där varje lärare- och elevpar spelar olika instrument. För att öka anonymiteten i studien har vi valt att inte avslöja vilka instrument som varje par spelar då detta skulle kunna antyda på vilka våra informanter är.

5.3.3 Datainsamling

Vi har gjort kvalitativa semistrukturerade intervjuer med våra informanter bestående av en färdig intervjuguide som vi utgått ifrån, men som vi haft ett fritt förhållningssätt till. Vi har haft diskussionen i fokus och låtit våra informanter utveckla sina svar samt lagt till följdfrågor baserade på hur samtalet har utvecklats.

5.3.4 Analys

Vår analys av datainsamlingen började initialt med att vi gjorde en mindmap där vi försökte utröna gemensamma nämnare utifrån de svar vi fått. Denna process landade till slut i att vi i stället utgick helt från våra syftesfrågeställningar och gick igenom våra transkriptioner och färgkodade citat utifrån dessa frågeställningar, som vi sedan sammanställde i ett dokument för att få en överblick av materialet.

Våra syftesfrågeställningar gick också igenom flera revisioner under denna process, så att de på bästa sätt skulle innefatta allt det material som vi ansåg var av intresse för vår studie. De landade till slut i versioner av våra initiala frågeställningar, men specificerade på så sätt

att det ska framgå att vi fokuserar på den akademiska kontexten och hur de skiljer sig mellan den amerikanska och den skandinaviska, det vi i vår studie även kallat för de två olika utbildningsidiomen. Utöver detta så har vi också analyserat materialet utifrån den tidigare forskning vi hittat, något som också legat till grund för våra val av syftesfrågeställningar. Det var bland annat utifrån den tidigare forskningen som vi baserade de olika utbildningsidiomen på. Detta bidrog till att nyansera vår bild av materialet och backa upp vår empiri med teori. Med detta som bakgrund kan vi konstatera att vi använt oss av en abduktiv analysmetod när vi analyserat materialet.

5.3.5 Resultatens kvalitet

Resultatens kvalitet kan analyseras utifrån två begrepp som beskrivs i Christoffersen och Johannessen (2015), nämligen reliabilitet och validitet.

Reliabilitet handlar om tillförlitligheten i processen av datainsamling samt bearbetning av denna, och att strävan är efter att informationen blir så exakt som möjligt. För att öka vår reliabilitet så har vi båda varit närvarande vid samtliga intervjutillfällen, utom ett på grund av schematekniska aspekter. Detta eftersom vi potentiellt kan tolka svaren olika och på så vis kunna utveckla potentiella följdfrågor baserade på vad informanten sagt, men också att vi får möjlighet att diskutera i bearbetningsfasen på ett så jämbördigt vis som möjligt. I det fall där vi båda inte kunde medverka så tog den icke medverkande del av intervjun genom inspelat material i efterhand.

Validitet handlar om hur väl datainsamlingen representerar det som faktiskt avses med studien och hur välgrundat resultatet är i verkligheten. Ett exempel på hur vi jobbade för att höja vår validitet i vår studie är att vi utförde intervjuer med både lärare samt studenter. Detta anser vi möjliggjorde en mer nyanserad bild av materialet eftersom vi representerar bådas perspektiv.

En aspekt som vi anser kan påverka reliabiliteten i vår studie är att det i viss mån har varit svårt att få konkreta svar på de frågeställningar vi gått in i intervjuerna med. Detta eftersom informanterna ofta använder generella termer och drar sig från att gå in på specifika exempel om hur de arbetar med återkoppling eller dylikt. Fokus ligger här väldigt mycket på individbaserad undervisning, vilket innebär att processen kan se mycket olika ut från person till person, så det är förståeligt att svaren utifrån denna premiss ser ut som de gör.

En annan aspekt som skulle kunna påverka validiteten är det faktum att våra lärarinformanter är varandras kollegor, vilket kan bidra till en ovilja att uttrycka sig kritisk kring vissa känsliga ämnen. Eftersom både lärare och deras elever var medvetna om att vi intervjuade respektive part kring deras gemensamma undervisning kan även detta ha resulterat i en försiktighet att uttrycka sig negativt eller kritisk för att värna om och respektera lärare- och elevrelationen.

5.3.6 Etiska frågor

Vi har i denna studie utgått från Vetenskapsrådets (2024) fyra principer: att göra gott, att inte skada, att respektera, samt att upprätthålla rättvisa.

Våra informanter har fått läsa samt skriva under samtyckesblanketter som de fått ta del av innan påbörjade intervjuer. Utöver en sammanfattning av studiens syfte så framgick det tydligt i samtyckesblanketten att informanterna kommer vara anonyma samt att informanterna har rätt att närsomhelst dra tillbaka sin medverkan i studien.

6. Resultat

I detta kapitel redogörs de resultat som framkommit ur datainsamlingen. Dess syfte har varit att ta reda på hur lärare och deras studenter ställer sig till improvisationsundervisning och till varandra gällande bland annat upplägg, värderingar och förväntningar i förhållande till läroplansbaserad undervisning, studentbaserad undervisning samt jazztradition.

6.1 Lärare

Här redogör vi det resultat vi tagit del utav från lärarinformanternas intervjuer.

6.1.1 Lärares värderingar kopplat till improvisation

På frågan om vad lärare A anser är den viktigaste aspekt för en jazzimprovisatör att fokusera på så uttryckte hen att det är svårt att välja en aspekt, men om hen är tvungen så skulle det vara *time*. *Time* är en bred vedertagen term för flera olika rytmiska aspekter, så som pulskänsla, där ens *time* syftar på hur väl man förhåller sig till dessa. Hen säger att så länge man har bra *time* så kan man låta övertygande även om andra aspekter såsom harmonik eller ton är mindre utvecklade. Senare i intervjun uttrycker Lärare A dock att hen anser att det hantverksmässiga också är viktigt och att det är något som i viss mån nedprioriteras här i Sverige. Hen resonerar som följande: ”om du väljer bort vissa saker att spela för att du inte kan spela dem, då är det ju inte eget uttryck, då är det en brist, då är det inte frihet.” Lärare B delar i viss mån Lärare A:s värderingar om *time*, även om hen inte uttryckligen säger att det är den viktigaste aspekten hos en improvisatör. Hen lägger dock vikt vid att tonhöjd premieras alldeles för mycket hos studenter och att detta medför en viss känsla av prestationskrav.

Det är så väldigt stort fokus på tommaterialet. På tonerna. Tonhöjd. Inte det rytmiska. Inte... inte innehållet, inte frasens rörelse, inte... inte samspelet med ackompanjatörer eller band, utan vilken ton jag väljer... Det var ju rytmisk låt vi höll på med. Vad ska vi med alla de här jävla tonerna, liksom? Det går med en ton. Det går jättebra, liksom. Så ja, komma runt det, liksom, hålla nere den... den... den rädslan. Det är egentligen min viktigaste uppgift, på så många olika sätt som möjligt. (Lärare B)

Lärare C svarar snabbt och utan tvekan att det viktigaste för en jazzimprovisatör att fokusera på det är trovärdigheten i sin intuition och intention.

Nivå spelar inte in, men vi hör väldigt tydligt om det är en sån... omedelbar "jag har den här idén, den vill jag förmedla". Det kan vara liksom... Då kan vi vara överallt i nivåer. Men om vi har någon, till exempel en väldigt tekniskt hög nivå men kanske inte så hög trovärdighet, det vill säga man spelar saker som är inlärd och som man tänker att man vill imponera på någon eller att man kanske inte hör så mycket vad som händer, utan man vill bara få fram sig själv tänker jag att det inte så intressant för mig. (Lärare C)

Lärare C premierar därmed att göra medvetna val och förmedla sitt budskap samt att vara lyhörd inför det sammanhang man befinner sig i och hen gör det tydligt att musikalisk nivå är irrelevant.

6.1.2 Lärares inställning till läroplansbaserad undervisning

Vissa aspekter inom läroplansbaserad undervisning ställer sig samtliga lärarinformanter kritiska till, såsom att alla studenter jobbar utifrån samma material och utifrån samma syfte. Samtliga lärarinformanter anser att studentbaserad undervisning är något som i stor mån bör eftersträvas. Lärare A jämför med hur hens uppfattning av den amerikanska inställningen kring undervisning och inläring är:

Antingen utgår man ifrån att alla människor funkar på precis samma sätt. Det är illa nog, men ännu värre, det är att man då säger att "Ja, men du som inte kan jobba på det här sättet ska inte bli musiker". Ja, den är faktiskt ännu värre... Så, vad är det för fina musiker som vi missar då, bara för att de inte liksom kan planka ett solo på det här sättet? (Lärare A)

Lärare C talar om varför hen anser att läroplansbaserad undervisning inte fungerar i praktiken:

Det är också väldigt individuellt, alltså, på ett sätt hade det ju varit jätteenkelt om man tänkte nu alla studenter som jag har...ni ska alla lära er den här grejen i det här tempot. "Boom" till nästa gång, för då kan vi komma vidare till den här grejen och så kan vi göra det till nästa gång. Men alla fungerar inte på det sättet. Tack och lov på ett sätt, men på ett sätt hade det ju varit väldigt skönt, men nej. (Lärare C)

Det råder dock meningsskiljaktigheter om huruvida en läroplansbaserad undervisning bidrar till en homogenitet hos studenter eller ej. Lärare B lägger fram det på följande vis:

Vissa individer verkar verkligen vilja ha det där (styrda) och komma igenom det med hela sig själv i behåll, alltså den... Personen... Det är många av de som vi lyssnar på, liksom, har ju... låter ju inte alls likadana, men har gått en väldigt, liksom, hårt styrt likadan utbildning. De kommer ändå ut och låter helt olika. (Lärare B)

Lärare A jämför med akademiseringen av jazz i USA:

Alla blir lite på samma sätt. Om man tänker på, det är så väldigt, väldigt stort land (USA). Om man tänker på det. Klart att väldigt många, väldigt väldigt bra musiker kommer därifrån, men de har å andra sidan också... Jag vet inte ens hur många miljoner de är, så jag tänker samtidigt liksom hur många musiker som låter precis som alla andra spottas det inte ut för varje musiker som liksom har någonting unikt? (Lärare A)

Här beskrivs hur hen anser att det amerikanska upplägget (som baseras på läroplansbaserad undervisning) bidrar till en homogenitet och brist på individualism.

6.1.3 Lärares inställning till jazztradition

Lärare A och C anser att kännedom och kunskap om traditionen inom jazzens olika subgenrer, och dess historia är av viss vikt. Men vilket förhållningssätt en student sedan väljer att ha till denna tradition är däremot upp till individen. Detta speglas bland annat i följande citat:

om du inte fattar det, då förstår du inte riktigt det som kommer efter heller. För att allting bygger liksom, att det är ju liksom en historisk utveckling och... Om jag går in och börjar planka liksom Michael Brecker för att lära mig något som han egentligen har tagit från Coltrane som tog det från Parker, är det inte smartare då, liksom, att börja vart det kommer ifrån. Så att den där traditionsgrejen är helt klart viktigt men... Den är en viktig för att man ska förstå vad som händer, inte för att det är det som är rätt eller fel. (Lärare A)

Lärare C uttrycker detta på följande vis:

Klart intressant till en viss gräns menar jag att förstå och ha koll på tradition och liksom hantverk, men minst lika viktigt att reflektera kring det och se in eller se utifrån sig själv. Var står jag och var kommer jag ifrån? Vad är

min bakgrund? Vad diggar jag? Hur kan jag använda det här till att skapa det på mitt sätt? (Lärare C)

Lärare C, utvecklar ovanstående resonemang om varför geografisk kontext, det vill säga var man kommer ifrån, samt vilken bakgrund man har påverkar den musikaliska kontexten.

Och det tror jag att det kan vara svårare att ha trovärdighet i någonting som inte är en del av ens egen, liksom bakgrund, men att någonting man har lärt sig på håll till någonting och skapa någonting som man tror är på ett sätt när man inte har den erfarenheten i ryggen, det... det tror jag är en konflikt och jag tror det är viktigt att tänka över det. (Lärare C)

Vidare konstaterar lärare C att standard-repertoar kan vara bra undervisningsmaterial även om man kanske inte vill spela den typen av musik. Att det finns mycket att lära i form av harmoniska koncept som man kan dra nytta av i sitt eget musicerande. Lärare C menar också att hen har en problematisk relation till ordet jazz, eftersom den musik som hen spelar inte rör sig inom den traditionella definitionen av ordet och därmed kan användning av ordet skapa förväntningar hos åhörare som inte uppfylls. Hens definition av jazz har snarare med approach till improvisation att göra ”jazz för mig är nog när det är musik som innehåller improvisation och som inte är... alltså någonting som är föränderligt så att den inte är likadan take efter take. Det är för mig jazz.” Lärare B uttrycker inte en lika tydlig åsikt kring förhållning till tradition, men nämner hur hen resonerar kring val av material:

Jag brukar börja med att jag ber om en repertoarlista av nya studenter som jag inte har träffat innan, och om jag då får en lista tillbaka med 40 låtar där 38 av dem är AABA form då kommer mina första förslag att inte vara AABA form, men det kanske vi inte talar om, utan ”här kommer lite nytt material som inte finns på din lista och som kommer från en annan tidsepok” kanske... För annars blir det ju verkligen ett griller och en grej... Eller kan bli ”Oj då. Oj, jaha, är det något som du tror att jag inte kan? (Lärare B)

Detta antyder att lärare B lägger åtminstone viss vikt vid repertoarkännedom och historisk kontext i form av olika epoker.

6.1.4 Lärares inställning till studentbaserad undervisning

Samtliga lärarinformeranter delar åsikten att studentbaserad undervisning som utgångspunkt är något positivt och något som bör eftersträvas. Detta speglas bland annat i lärarnas inställning

till syfte och målsättning. Två av lärarinformanterna uttrycker tydligt att de anser att syfte och målsättning bör komma från studenterna själva.

jag vill att studenten själv kan formulera sitt syfte med sitt mål ... kan man ju aldrig få, men delmål i alla fall. Jag bedömer det att studenter här är på den nivån så att det ska man kunna. Så det, det vill jag gärna utmana. Utmana studenterna i att kunna formulera sina egna syften. (Lärare C)

Lärare A uttrycker varför hen inte vill styra lärandeprocessen, utan låta studenten själv vara den styrande faktorn:

Jag vill helst inte hamna i den situationen där, så att säga, jag måste strukturera upp vem studenten ska bli. För att om jag dikterar allting, ”nu ska du göra det, nu ska du lyssna på det, nu skulle du göra så”. Då blir det egentligen jag som styr vad det är för musiker som kommer ut i slutändan. Det tycker jag inte... det är ingen bra väg. (Lärare A)

Lärare B uttrycker ett lite mer ambivalent förhållningssätt än de andra lärarna. Hen menar att den ena undervisningsmetoden inte nödvändigtvis är bättre än den andra, det baseras på hur individen tar emot den.

Kollegor som jag har spelat med eller som jag känner, som har gått den amerikanska skolan. De har fått med sig jätte-jättemycket bra saker och de har blivit jättebra på massa olika saker. Och de kan vara bra... De kan vara bra på samma saker som någon som är... Som har gått en mera skandinavisk... alltså, det kan vara samma saker. De kan mötas i samma band. De kan spela hur bra som helst ihop. Så det är nog extremt individstyrt alltså. (Lärare B)

Hen uttrycker dock en stark personlig preferens till studentbaserad undervisning och anser att det är en åsikt som delas inom kollegiet. ”Jag vet bara att vi har väldigt mycket gemensamma ... eller liknande tankar kring ... kring vad syftet ska vara med den här skolans jazzutbildning eller så där, där en stor del av det är väldigt mycket studentinflytande.”

Som nämnts tidigare så anser lärare C att den viktigaste aspekten för en jazzimprovisatör att fokusera på är trovärdighet. Intentionen med det man försöker förmedla med sin musik. Detta är väldigt kopplat till det personliga uttrycket och att individen står i fokus, något som är en stor del av studentbaserad undervisning och är därmed relevant att lyfta även här. Vi

upplever att det finns liknande resonemang hos de andra lärarinformanterna, men att de inte uttryckligen säger det på detta vis.

6.1.5 Lärares inställning till återkoppling och reflektion

Reflektionsarbete är något som värdesätts högt hos samtliga lärarinformanter och ses som en viktig del av undervisningen. Lärare C uttrycker att det är en del av hens uppgift att utmana studenter till att formulera sina egna syften.

Gemensamt för samtliga informanter är att det läggs vikt vid vad för reflektiva kunskaper studenter behöver ha med sig efter avslutade studier. De behöver lära sig bli självgående och kunna reflektera på egen hand och ta beslut om sin lärandeprocess. På frågan om vad som är viktigast att fokusera på för en jazzimprovisatör så beskriver lärare B denna självgående aspekt. Det viktigaste är inte de delmål, såsom uppspel och dylikt, som dyker upp på vägen, utan fokus för hen är att hjälpa studenter att bli autonoma i sin lärandeprocess och kunna svara på de frågeställningar som dyker upp under processens gång, så att de kan klara sig på egen hand när de slutar på universitetet.

Jag tror kanske att det tar lite tid för en student... på... med några år vid utbildningen, att vara fokuserad på det man ska ha när man kommer härifrån, redan från start. Det tror jag inte är fokus så mycket. Det jag upplever att fokuset är lite kortare. Gärna till nästa uppspel. (Lärare B)

Lärare A resonerar på följande vis kring vad hen anser är den viktigaste aspekten att ha med sig som jazzimprovisatör ”Så jag skulle säga att det viktigaste det är att vara medveten om vad är det man vill åstadkomma och vad som just nu är det största hindret för mig att åstadkomma det”. Ett svar som också är kopplat till reflektionsarbete i sin lärandeprocess.

Liknande resonemang dras även av lärare C ”men jag tänker att studentens roll är att tänka självständigt och som...kunna skapa frågeställningar som man också själv kan komma fram till svaret”. Hen säger vid ett senare tillfälle:

Jo, men det är väl för att... för att kunna stärka självständigheten att... studenten ska inte ha ett behov av att fortsätta ha undervisning efter att de har slutat här, alltså på ett sätt, så det är klart att man alltid kan fortsätta lära

sig saker. Det är inte det. Men att... att vara självständig i sitt liksom... både i sitt musicerande, men i... i sin fortsatta utveckling och där i ligger reflektioner. (Lärare C)

Även här ligger alltså fokuset på vad studenter behöver ha med sig för färdigheter vid avslutade studier.

6.1.6 Lärares förväntningar på studenter och sig själva

Vi kan utröna en förväntan hos våra lärarinformanter om att studenter förväntas i stor mån vara receptiva för idén om att ta på sig ansvaret för sin egen lärandeprocess och vara villig att sätta upp egna syften och målsättningar.

Denna förväntan blir tydlig hos lärare C när hen som nämnts tidigare uttrycker att studentens roll är att kunna svara på sina egna frågeställningar.

Lärare B uttrycker denna förväntan på följande vis, där det även framgår en förmodan att de flesta studenter har kännedom om undervisningsupplägget på skolan innan de börjar:

Det tycker jag händer rätt sällan att man förväntar sig något helt annat än det vi ger här. En och annan gör det ju, och en och annan slutar ju också, men det är inte så ofta. De flesta... De flesta vet vad det är att gå här i jämförelse med att gå i... ja Berlin eller Barcelona eller... Berkelee. (Lärare B)

Det antyds även av lärare A att det finns en förväntan gentemot studenter att de ska förhålla sig till skolans profil, även om hen lägger större vikt vid kompositionsfokus som hen menar präglar stora delar av undervisningen.

Så jag tror de allra flesta är ganska medvetna om vad det är som väntar . . . och... och söka utbildning just för vi har viss inriktning, till exempel att vi... vi tycker att komposition ska på något sätt återkomma i alla ämnen. Det där med att skriva egen musik, det ska vara centralt för alla delar i vår utbildning och det är någonting som vi verkligen försöker trycka på också att få fram, liksom, det är våran profil. (Lärare A)

Vi kan också se en förväntan att man i sin lärarroll kan inta en mer coachande roll i lärandeprocessen. Lärare A uttrycker det som att agera som ett bollplank för studenten att bolla sina idéer mot. Lärare A uttrycker även att hen upplever en förväntan hos sina studenter att de är ute efter att få den slutgiltiga informationen, eller ”den sista skalan” som hen uttrycker det. Att det finns en förväntan att läraren ska tillgodose den information som hen menar i själva verket inte existerar. På liknande sätt resonerar lärare C, där hen uttrycker

följande kring återkopplingsprocessen: ”Själva återkopplingen vill jag helst sker från studenten. Att studenten själv formulerar. Jag ställer nog mer frågor än svarar... i det arbetet”. Här uttrycker hen en förhoppning om att studenten ansvarar för återkopplingen.

6.2 Studenter

Här redogör vi det resultat vi har tagit del utav från studentinformanternas intervjuer.

6.2.1 Studenters värderingar kopplat till improvisation

När vi frågar studenterna vad de anser är viktigast för en improvisatör att fokusera på får vi olika svar. Student B anser att ett välutvecklat gehör som gör det möjligt att spela det man hör är det viktigaste. Hen konstaterar också att det, i relation till ens gehör, är viktigt att ha den teknik som krävs för att kunna utföra det man hör inom sig själv.

Student C lyfter flera aspekter och tycker det är bra att spela med andra, följa sina intressen och ha koll på standardrepertoar. Hen uttrycker också en särskild fascination över virtuositet men förtydligar inte ifall detta är något som hen själv eftersträvar i sin improvisation.

Student A uttrycker att det är svårt att välja en aspekt men säger slutligen att hen anser att det är viktigt att lyssna in sig på musiken och ha god förståelse för jazzspråket. Student A specificerar inte vad hen menar med ”jazzspråket” och eftersom jazz som term kan anses infatta mycket är det oklart exakt vilket ”jazzspråk” hen syftar på, något vi inte ställde några följdfrågor om.

6.2.2 Studenters inställning till läroplansbaserad undervisning

Våra studentinformanter ställer sig lite olika i förhållande till en läroplansbaserad undervisningsform med striktare upplägg och tydligt progressionsfokus. Student B menar på att det finns vissa aspekter inom en mer styrd och förutbestämd undervisningsform som hen uppskattar och ser värdet i. Hen berättar om hur hen hade en gehörslärare tidigt i sin musicerande bakgrund som hade ett mer strikt upplägg med tydliga syfte och målsättningar som hen fick förhålla sig till. Detta menar hen bidrog till att bilda en stabil kunskapsgrund att stå på och bygga vidare på.

Student B menar också att en läroplansbaserad undervisning succesivt ersatts av en studentbaserad undervisningsform från gymnasiet, folkhögskola och till sist universitet. Detta är något som hen ser som en naturlig utveckling som passar hen bra. Med andra ord anser student B att en läroplansbaserad undervisning gör sig bättre i initiala stadier av lärandeprocessen, och ju högre akademisk nivå man befinner sig på desto bättre ter sig en studentbaserad sådan.

Student A ställer sig i huvudsak ganska positiv till läroplansbaserad undervisning i den meningen att hen tycker om att bli vägledd och att läraren kommer med syfte och målsättning samt arbetsmaterial.

Hen uttrycker ett besvär med att känna att man som student måste ta ansvar för sin egen lärandeprocess i form av att vara den drivande parten i undervisningen samt att sätta upp syfte och mål.

Jag brukar vara väldigt så här bara ”du bestämmer. Du vet. Du kan. Jag vill bara lära mig” så jag tycker det är ganska skönt att liksom bli vägledd på det sättet ändå. För det har jag upplevt när jag har haft lärare som har varit mer så här... Mer passiva själva och frågat mig mycket så här, ”vad vill du göra? Vad vill du jobba på? Vad tycker du att du behöver jobba på?” Då blir jag helt så här, får panik typ, för att jag tänker att ”jag vet inte, det är du som ska veta det”. (Student A)

Vidare så uttrycker student A att hen gärna blir tilldelad material av läraren och att det blir som en motiverande faktor.

Jag har lite svårare att hitta motivation tror jag. Jag har mycket lättare för att få en uppgift, och även om jag inte tycker att den känns kul så är jag så här ”men jag har fått den här uppgiften. (Student A)

Student C resonerar lite kring detta ämne i förhållande till de olika lärare hen haft i huvudinstrument, där hen anser att tidigare läraren hade en mer studentbaserad undervisning där hen uppmanades att hitta svar på frågeställningar som uppstod på egen hand och att syfte osv skulle komma mer från hen själv. Med hens nuvarande lärare så upplever hen en lite mer lärarstyrd undervisning i form av att läraren sitter på svaret och förser studenten med detta. Det är dock lite oklart om student C syftar till att detta även gäller val av arbetsmaterial, syfte och målsättning, eller om hen fortfarande får myndighet över dessa. Oavsett verkar Student

C att uppskatta en balans mellan lärarstyrt och studentbaserat eftersom hen i sina nuvarande studier haft två lärare där en verkar vara mer styrande medan den andre lägger mer ansvar på Student C och att hen är nöjd med båda.

6.2.3 Studenters inställning till jazztradition

Studenternas förhållning till jazztradition, skiljer sig något från individ till individ. Samtliga studenter tycker att det finns en nytta i att "blicka bakåt", lära sig av historiska profiler och jazzstilar men att detta inte ska diktera över ens personliga preferenser eller personliga uttryck. Studenterna A och B uttrycker tydligt ointresse av att utgå från traditionella ideal och föredrar hellre att arbeta med andra genrer som utgångspunkt för sina improvisationsstudier.

Det kan alltid vara nyttigt så att gå tillbaka... se så här "Ja, men hur har andra gjort på sitt sätt och hur... Hur... kan det låta" liksom och hur... ja, men... vad såna lite generella grejer som att man alltid kan ta inspiration från någonting. Jag håller ju definitivt inte med folk som tycker att... att så... "jazz, det är så här eller jazz, det är det. (Student B)

Under vår intervju noterar vi att Student A uttrycker delade meningar kring vad som definierar en jazzmusiker där hen till viss del anser att kulturhistorisk kännedom inom genren är viktigt för att kunna identifiera sig som jazzmusiker samtidigt som hen verkar ställa sig kritisk till detta resonemang.

Det är...Det är väl alltid bra att ha kunskap och... och liksom ha koll på historia och liksom, hur saker har utvecklats och... men jag tycker liksom inte att det är... jag tycker det är svårt också för att jazz är så brett liksom. Så, ja, jag vet inte. Jag skulle väl svara att i mitt musikskapande så tror jag inte att det är liksom avgörande att ha koll på sånt. Men jag tror att man tjänar på det mer än man liksom inte skulle tjäna på det. (Student A)

Student C:s förhållningsätt till jazzgenren skiljer sig något från de andra. Under vår intervju framgår det att hen utgår mycket från traditionell repertoar i sina studier och uttrycker värdet utav att behärska den musiken för att kunna delta på jamsessioner där sådan repertoar spelas. Hen säger även att hen har ett intresse av att ta inspiration av det som kom tidigare och blickar tillbaka för att få inspiration.

Det finns vissa som grottar ner sig och försöker liksom återskapa det som har varit liksom, det den äldre alltså... Jag känner att jag gör det. Jag känner mig liksom skyldig till det för att jag är så fascinerad över allt som kom från den tiden liksom. (Student C)

Student C utvecklar här inte vad hen menar med att känna sig ”skyldig till” men antyder en viss ambivalens till sitt ställningstagande.

Trots sitt ointresse i traditionell jazz konstaterar Student A bland annat att det är viktigt för en jazzimprovisatör att förstå jazzspråket, ha teoretisk kunskap och lyssna in sig på musiken.

Det är en grej som förväntas av en om man ska kalla sig för jazzmusiker. Då ska man ju ha koll liksom, och det tycker jag är fair.

Student A vidareutvecklar:

Jag har ju liksom ändå hängt med folk där det har uttryckts väldigt mycket att så här, men det här är ändå viktigt att kunna liksom. Men såhär... du bör, du bör göra det och då är det så här, ja. (Student A)

Det finns därmed en antydning till underliggande värderingar rotade ur traditionen som värdesätts, inte bara på personliga plan hos studentinformanterna, utan även att de upplever dessa värderingar inom ”community:t”.

6.2.4 Studenters inställning till en studentbaserad undervisning

Övergripande värderas det personliga uttrycket högt och att man ska följa sina egna intressen. De delar alla åsikten att detta är något av stor vikt och något som bör premieras, även om det visar sig på lite olika sätt. Det är större meningsskiljaktigheter kring hur man bör arbeta med det personliga uttrycket för att uppnå sina mål och om ansvaret bör ligga hos studenten att sätta upp syfte och målsättning eller hos lärare.

Student A uttrycker tydligt att hen önskar mer lärarstyrda lektioner, där hen gärna tar en mer passiv roll. Studenten säger också att även om materialet eller feedbacken inte skulle kännas så relevant för hen så väljer hen helt enkelt att filtrera den feedback som känns relevant och ignorera den feedback som inte känns relevant.

Om det har hänt några få gånger att en lärare har sagt någonting som jag verkligen inte håller med om så brukar jag bara tänka så här ”Ja ja, men jag vet att jag inte håller med”, men jag behöver typ inte uttrycka det för att jag

väljer ju vilken information jag vill ta in och vilka liksom...vilken kritik som jag vill ta med mig. (Student A)

Student A uttrycker här alltså ett visst motstånd till studentbaserad undervisning, trots att hen anser det vara viktigt med det personliga uttrycket och att man bör följa sina intressen, vilket hen uttrycker på följande vis:

Jag dras mer till modern jazzmusik och mer blandade stilar och lite mer så här... och också på den här skolan så är det så mycket fokus på komposition. Det är väl mest det jag har jobbat med också och då blir det ganska blandat. Det blir liksom, jag skriver liksom inte... Ja, det är ju verkligen... Man har ju olika definitioner, men jag skulle inte beskriva min musik som liksom jazz. Jag skulle kanske beskriva det som pop. Singer songwriter med jazzinslag eller liksom... Så att för mig i min utbildning så tycker jag att det är jättenajs här (Student A)

Student B uttrycker att hen tidigt i sin lärandeprocess fick till sig av sin dåvarande lärare att hen skulle "bli sin egen lärare" och börja reflektera över vad hen tyckte om och hur hen ville låta och spela in sig själv och lyssna med ett kritiskt öra osv. Detta är något som hen burit med sig in i utbildningen på musikhögskolan och skolans upplägg, med stort fokus på studentbaserad undervisning, känns som en naturlig utveckling av detta tankesätt.

det är ännu mer så, förväntas att man ska på något sätt veta själv vad man vill jobba på och då blir det ju så... Det var skönt att så, ha fått lära sig det innan, liksom på något vis. (Student B)

Student C uttrycker också att det personliga uttrycket är det viktigaste för en jazzimprovisatör att fokusera på. Att skapa sitt eget sound och sedan få in det i kontext med andra musiker. Hen uttrycker också en uppskattning kring att det ges utrymme för hens intressen på de individuella instrumentallektionerna. Det är svårt att avgöra om denna delade bild av det personliga/individuella uttrycket som ideal grundar sig i det utbildningsidiom som råder på skolan kring detta ämne eller ej.

6.2.5 Studenters inställning till återkoppling och reflektion

Student A ställer sig mycket positiv till att få återkoppling från sin lärare kring sina prestationer. Hen hade önskat att det förekom mer i samtliga ämnen och har lätt för att ta emot konstruktiv återkoppling.

Ibland så tycker jag att jag får för lite feedback och ibland så tycker jag att jag får lagom. Jag vill gärna ha väldigt mycket feedback. Jag tycker det är nice, och jag har väldigt svårt för att liksom, tycka att det är jobbigt att någon skulle säga att så här ”det här är du inte bra på” (Student A)

Hen vidareutvecklar kring detta och lyfter att hen anser att det finns en viss restriktiv inställning hos många lärare kring att ge feedback. Däremot ställer sig student A inte lika positiv till eget reflektionsarbete i undervisningssammanhang eftersom hen gärna vill att läraren ska komma med mycket input och idéer. Att det råder viss restriktion kring att ge konstruktiv feedback är något som även student B lyfter.

Jag kan uppleva att vissa är så att man får ingen input alls för att vissa lärare...känns som att de är för rädda för att säga någonting dumt. Och då blir det istället att man inte får någon input, liksom. (Student B)

Student B resonerar vidare kring återkoppling och reflektion med utgångspunkt från sina tidigare studier på gymnasiet och den lärare som hen hade där. Hen fick tidigt lära sig vikten av reflektionsarbete kopplat till sin lärandeprocess. Hen återberättar vad tidigare lärare sagt: ”Du ska lära dig fort att spela in dig själv. Lyssna mycket på vad du tycker om. Vad är det du inte tycker om? Vad kan du göra?” Detta är något som student B anser har varit hen till gagn i sin process framåt.

Det framgår inte helt klart om var student C ställer sig i frågan om återkoppling och reflektion kopplat till sin undervisning. Hen säger att hen gärna skiljer på individuella intressen som hen fokuserar på utanför lektionerna och vad de jobbar på under lektionerna. Man kan eventuellt göra en tolkning av detta att student C föredrar ett mer lärarstyrkt upplägg i huvudinstrumentundervisningen, men inget vi kan fastställa med säkerhet.

6.2.6 Studenters förväntningar på lärare och sig själva

Student A säger inte uttryckligen vad hens förväntningar är men konstaterar att hen velat ha mer inflytande över fördelningen av ansvar mellan lärare och student. Hen önskar mer lärarstyrt upplägg, att läraren är den som tar initiativ, något som hen tagit upp med sin lärare, men upplever att det inte mottagits på önskvärt sätt i form av faktisk förändring i upplägg.

Vi har nog snackat om det lite grann någon gång och då var väl min upplevelse att det reaktionen var så här ”ja absolut”. Och sen så tycker jag inte att det har ändrats så mycket i efterhand. Ja, och då känns det också som att jag tänker att ”men det här är deras arbetssätt” och deras”... liksom det här är deras stil att lära ut (Student A)

Student B uttrycker att hen initialt inte går in med så mycket förväntningar på hur undervisningen kommer att vara med en ny lärare, utan istället ger utrymme att undersöka detta under första lektionstillfället.

Jag försöker ändå på något sätt att vara så ganska... ja, men så inte ha så mycket förväntningar på något vis och sen se vart man hamnar på något vis... ja, men vilken typ av spelare är läraren liksom, hur är hen som... som improvisatör och vad är viktigt i deras ögon? (Student B)

Hen utvecklar sedan detta och förklarar att hen sedan använder denna information för att på något vis kunna blanda det som läraren anser som viktigt med sina egna preferenser och vad hen själv vill jobba på.

Student B uttrycker även att hen har förväntningar om att få utrymme att driva igenom sina idéer och att sedan få feedback på det. Hen ändrar också sitt upplägg utifrån vad hen anser om sin lärare, och kan utnyttja lektioner mer eller mindre som frågestund och källa till inspiration och försöka få ut så mycket information som möjligt, om hen anser att läraren är ”helt sjuk i huvudet”, som hen väljer att uttrycka det.

Student C uttrycker liknande åsikter och ser det som viktigt att lärarna är inlyssnande och tar i beaktning hens åsikter och preferenser, samtidigt som hen gärna ser att lärarna kommer med material som de anser är viktigt.

Hen uttrycker även att hens förväntningar och åsikter har förändrats en del under tiden hen gått på skolan, och att de initialt var mer inriktade på att lärarna skulle bidra med material och ett mer lärarstyrt upplägg.

7. Diskussion

Följande kapitel avser att koppla samman tidigare forskning, resultat samt forskningsfrågor med våra egna tankar. I kapitlet diskuterar och jämför vi bland annat lärarna och studenternas förhållningsätt till det amerikanska utbildningsidiomet och det skandinaviska utbildningsidiomet. Vi jämför även lärarnas och studenternas förväntningar på varandra och hur båda dessa utbildningsidiom möjligen påverkar båda parter.

7.1 Lärarnas förhållningsätt till det amerikanska utbildningsidiomet

Trots vissa meningsskiljaktigheter blir det under våra intervjuer snabbt uppenbart att lärarinformanternas syn på pedagogik inte går i linje med den systematiska och läroplansbaserade jazzpedagogiken som är vedertaget på amerikanska jazzprogram. De anser att ett sådant skolsystem inte passar alla studenter och att det inte är deras roll som lärare att diktera vad för musiker som studenterna ska utbildas till att bli.

Lärarnas förhållningsätt till amerikansk formell undervisning påminner om den som Bjerstedt (2017) identifierar hos en äldre generation svenska jazzmusiker i sin analys av Orkersterjournalen där lärandet genom informella lärandeprocesser, utifrån Folkestads definition (2006), premieras. Vad som är intressant är hur våra lärarinformanter verkar ha en mer öppen definition och förhållningsätt till genren samt en mer positiv syn på formell utbildning över lag. Detta visar möjligen på hur de värderingar som påvisas av jazzmusiker med en informell bakgrund har till viss del överlevt akademiseringsprocessen i Sverige och hur relationen till jazz har gått från att vara informell och traditionellt bunden, till att vara en formell relation med inbakade informella värderingar där jazz inte måste innefattas av traditionella tonala idiom eller värderingar för att räknas som jazz. Denna tolkning är dock generaliserande eftersom den baseras på ett fåtal lärares värderingar och kan därför inte appliceras på hur utvecklingen sett ut över hela Sverige.

I två examensarbeten (Augustsson & Raissi, 2008; Gullbrandsson, 2016) som vi har hittat beskriver författarna åsikter och värderingar bland lärarinformanterna som är identiska med

dem inom det skandinaviska utbildningsidiomet och vilket visar att ett liknande förhållningsätt dock verkar finnas vid flera svenska universitet.

Även om lärarnas pedagogik skiljer sig stort från den metoden som används bland formella jazzutbildningar i USA kan vi urskilja ett visst inflytande som genrens kulturella arv har. Lärare C påpekar under sin intervju att där finns mycket harmoniskt material att utnyttja bland jazzens standardrepertoar och konstaterar att det kan vara bra att arbeta utifrån det materialet i det avseendet även om man inte är intresserad av den traditionella jazzen. Lärare A lägger inte så stort värde i att dennes studenter behöver bemästra traditionellt material eller dess tonala idiom men när vi samtalar kring improvisation och övning anser informanten att det är viktigt att transkribera solon av historiskt viktiga jazzmusiker för att utvidga sitt perspektiv och förstå vart i från saker och ting härstammar. Hen anser att det är smartare att transkribera material från ursprungskällor, och tar Charlie Parker som exempel, snarare än att transkribera musik av någon som i sin tur var inspirerad av samma musiker.

Med detta uttrycker lärare A ett särskilt värde i att blicka bakåt som faller i linje med vad Berliner (1994) beskriver som ett vedertaget förhållningsätt bland amerikanska jazzmusiker som de förväntas ha i relation till genrens traditionella repertoar och frontfigurer. Detta insinuerar att man, i viss mån, behöver förhålla sig till genrens kulturella och historiska bakgrund i USA ifall man bäst ska förstå sig på den. Man skulle kunna spekulera att Lärare A:s ställningstagande baseras på ett liknande resonemang som Louth (2012), som anser att det är bra att medvetengöra hur processer som sedimentation, kodifiering och reifikation, har konstruerat jazzgenren och de tillhörande tonala idiomerna. Genom att ge historisk kontext kan dessa processer synliggöras och på så vis hjälpa studenter förhålla sig till detta när de utforskar sitt personliga uttryck i improvisation. Detta kan dock inte utrönas i studiens resultat.

En intressant skillnad som uppenbarar sig mellan våra lärarinformer och det amerikanska utbildningsidiomet är vad som bör prioriteras hos en improvisatör. Både Ake (2002) och Nicholson (2005) målar upp en bild av amerikanska jazzutbildningar där vikt läggs på att bemästra musiken utifrån ett harmoniskt perspektiv. De menar att tonförråd ihop med goda tekniska färdigheter är högprioriterat, detta för att studenter ska kunna improvisera över särskilda harmoniska strukturer. Våra lärarinformer nämner aldrig harmoniska aspekter när vi diskuterar vad jazzimprovisatörer bör fokusera på och anser i stället att

aspekter som time, samspel och intention bör prioriteras. Lärare B uttrycker till och med viss frustration över att studenter lägger för mycket vikt på tonmaterial i stället för till exempel ovannämnda beståndsdelar.

Här ser vi en skillnad i förhållning till jazzimprovisation, som inte nödvändigtvis handlar om pedagogiska metoder. Ake (2002) menar bland annat John Coltrane med sin musik och sitt virtuosa vertikala sätt att improvisera har haft stor inverkan på formell utbildning i USA. Han exemplifierar detta med Giant Steps som inom amerikanska jazzutbildningar har utvecklats till att bli en portvakt som definierar en students färdigheter. Några sådana krav uttrycks inte av informanterna och beror möjligtvis på skillnad i sociokulturella premisser som svenska och amerikanska jazzutbildningar förhåller sig till. Eftersom Sverige inte delar samma kulturhistoriska band med genren som USA gör har man heller inte samma förhållningsätt till viktiga profiler i jazz. Det visar också på hur våra lärarinformanter vill undvika att ”äga” undervisningen och tar avstånd från formellt undervisande, så som Folkestad (2006) definierar den. Det bör dock påpekas att både Akes och Nicholsons böcker ger en generell beskrivning av amerikanska jazzutbildningar, för att inte tala om att deras böcker är cirka 20 år gamla. Detta ger varken en nyanserad eller uppdaterad bild av hur olika amerikanska jazzutbildningar resonerar eller förhåller sig till genren i dagsläget.

7.2 Studenternas förhållningsätt till det amerikanska utbildningsidiomet

I frågan om formell jazzpedagogik står studenterna nästintill enade och föredrar en studentbaserad undervisning. Student A är den enda som uttryckligen föredrar en formell lärandesituation i likhet med Folkestads definition (2006), där läraren tar en ledande roll och är den som kommer med material och sätter mål. Det framgår dock inte att Student A nödvändigtvis hade velat att undervisningen var strukturerad utefter amerikansk standard och uttrycker i andra avseenden inget intresse i att fördjupa sig inom sådant som premieras där så som att fördjupa sig i standardrepertoar eller ett särskilt tonalt idiom.

Även om studenterna i stort delar samma åsikter kring undervisning skiljer sig förhållningssättet till amerikanska värderingar stort mellan varje student och det varierande inflytandet från både amerikanska och skandinaviska utbildningsidiom blir här tydligt.

Enligt oss framgår Student C som ett tydligt exempel på detta. Hen uttrycker stort intresse i traditionell standardrepertoar samt en fascination kring virtuositet i relation till sagt material; två beståndsdelar som definierar det amerikanska utbildningsidiomet (Ake, 2002; Nicholson, 2005). Samtidigt uttrycker Student C ett förhållningsätt i sin relation till undervisning och definition av jazz som är mer i linje med förhållningsätt och värderingar inom det skandinaviska utbildningsidiomet. Hen konstaterar att hen inte gillar när någon dikterar vad jazz är och uppskattar att lektionerna anpassas efter hens intressen. Här blir det tydligt hur båda dessa utbildningsidiom i relation till genren och individens sociokulturella bakgrund beblandas och blir svåra att avgränsa ifrån varandra.

Inom ramarna av intervjun verkar Student B stå långt ifrån typiska amerikanska värderingar, både inom pedagogik och tradition. Hen uttrycker inget behov i att fördjupa sig inom jazztradition och uttrycker till och med viss avsmak vid tanken av en karriär där hen enbart spelar jazzstandards. Under sin intervju berättar hen att hen i ett tidigt skede av sitt musicerande undervisades utifrån vad vi kategoriserar som ett skandinaviskt utbildningsidiom och kan möjligen förklara dennes till synes totala frångående från amerikanska värderingar. Student A:s resonemang kring improvisation antyder att hens vedertagna uppfattning av vad som utgör jazz är nära kopplat till det amerikanska utbildningsidiomet. Hen uttrycker bland annat att en improvisatör bör fördjupa sig i ”jazzspråket” utan att förtydliga vad ”jazzspråket” innebär för hen. Vi tolkar detta som att hen utgår från en allmänt vedertagen bild där ”jazzspråket” syftar på det tonala idiom som är nära kopplat till standardrepertoar, och i förlängning, improvisation baserat på chord-scale-systemet (Ake, 2002). Likaså kan hen hålla med om klasskamraters åsikt om att man bör besitta vissa kulturhistoriska kunskaper inom jazz för att kunna kalla sig jazzmusiker; ännu ett attribut kopplat till amerikanska värderingar (Berliner, 1994). På grund av hens amerikanska definition av jazz verkar hen därför inte riktigt se sig själv vara jazzmusiker då hen inte anser sig uppfylla de förutfattade kraven för detta, en antydning som stärks av att hen inte beskriver sin egen musik som jazz utan som ”pop med jazzinslag”. Student A uttrycker samtidigt viss ambivalens kring vad som definierar en jazzmusiker under intervjun. Detta gör det något svårt för oss att med säkerhet kunna avgöra var hen står i frågan. Dwyer (2015) konstaterar hur viktigt det är för lärare och skolinstitutionerna de arbetar vid att medvetengöra de egna värderingarna kring undervisning för att bredda perspektiv och kunna möta flera av studenters olika behov. Likadant visar ovan

tolkning att en aktiv diskussion som involverar både lärare, skola och student där man medvetengör alternativa definitioner av jazz kan behövas för att nyansera genren och hur studenter kan förhålla sig till den.

7.3 Lärarnas förhållningssätt till det skandinaviska utbildningsidiomet

Det framgår utifrån våra intervjuer med våra lärarinformanter att det råder viss samsyn kring värderingar kopplade till studentbaserad undervisning, där aspekter som är typiska för denna undervisningsform premieras av samtliga.

Bland annat så lyfts självreglering och autonomi i sin egen lärandeprocess som centrala aspekter i utbildningen. Det finns ett tydligt fokus på individens förmåga att kunna svara på de frågeställningar som uppkommer i deras lärandeprocess och att detta är viktiga verktyg att ha med sig vid avslutade studier. Allt detta går i linje med vad vi ser i Augustsson, Raissi (2008) samt Gullbrandsson (2016). Detta styrker vår syn på lärarinformanternas förhållningssätt samt befäster vår teori om det skandinaviska utbildningsidiomets existens.

Ovan nämnda faktorer medför att läroplansbaserad undervisning, med förutbestämt material baserat på tydlig progression, underprioriteras och i vissa anseenden också kritiserats. Vi upplever att våra lärarinformanter anser den vara restriktiv och något som inte riktigt hör hemma på deras arbetsplats eftersom den går emot skolans profil (något vi kommer återkomma till). Denna uppdelning av syn på läroplansbaserad kontra studentbaserad undervisning är något vi kan se återspeglas i Bjerstedt (2017) hos de intervjusubjekt som är aktiva inom den akademiska sfären, och går i linje med vad Bjerstedt beskriver som ett stigande fokus på det personliga uttrycket hos jazzpedagoger i Sverige. Detta är väldigt kopplat till vad vi valt att kalla det skandinaviska utbildningsidiomet.

Det är tydligt att det finns en strävan om att vara flexibla och öppna i sin undervisning, där studenten ges stor agens över sin utbildnings utformning.

Det som också utmärker denna attityd som typisk för det skandinaviska utbildningsidiomet är en ambivalens kring rätt och fel gällande arbetsmetoder och arbetsmaterial. Här ser vi tydligt hur det skandinaviska utbildningsidiomet skiljer sig från vad Berliner (1994) beskriver om förväntningarna som finns inom den amerikanska kontexten.

Vi finner en paradoxal effekt i detta friare förhållningssätt till undervisningen, där lärarnas värderingar indirekt bidrar till en icke-flexibel förhållning till undervisningen eftersom den bygger på förutsättningen att studenter är villiga att ta ansvar för sin lärandeprocess och veta vad hen vill sträva efter att uppnå med sin utbildning. Om denna förutsättning inte uppnås så har lärarna svårt att veta hur de ska förhålla sig till det, vilket vi tycker oss kunna antyda i till exempel följande citat från lärare B: ”det tycker jag händer rätt sällan att man förväntar sig något helt annat än det vi ger här. En och annan gör det ju, och en och annan slutar ju också.”

Detta skulle kunna relateras till vad Dwyer (2015) beskriver om lärares värderingar kopplade till skolans ideal och svårigheten i att se bortom den etablerade arbetsmetoden och hur detta riskerar att alienera studenter som inte faller inom önskad modell utifrån sina behov och preferenser.

Detta tycker vi oss även se ett tydligt exempel på när Student A uttrycker en önskan om mer lärarstyrt undervisningsupplägg i följande citat:

Vi har nog snackat om det lite grann någon gång och då var väl min upplevelse att det reaktionen var så här ”ja absolut”. Och sen så tycker jag inte att det har ändrats så mycket i efterhand. Ja, och då känns det också som att jag tänker att ”men det här är deras arbetssätt” och deras... liksom ”det här är deras stil att lära ut. (Student A)

Samtliga lärarinformanter anser att det råder samsyn i lärarkollegiet kring vilken riktning undervisningen bör ha (det vill säga att den ska vara studentbaserad). Detta tyder på hur dessa värderingar inte bara återspeglas bland våra lärarinformanter utan även inom kollegiet som helhet och att det är något som verkar vara vidare utspritt i landet, vilket också bekräftas mot bakgrund av de tidigare examensarbeten vi tagit del av (Augustsson & Raissi, 2008; Gullbrandsson, 2016).

Det lyfts även av en lärarinformant samt en studentinformant att skolans profil präglas väldigt mycket av fokus på egen komposition, vilket vi kan se en tydlig koppling till värden för det personliga uttrycket.

Lärare A uttrycker att behovet av en utpräglad profil är viktigt för att utmärka skolan ur mängden och locka studenter till att välja den över någon annan. Informanten utvecklar genom att mena att man på denna utbildning vill att komposition ska vara något som genomsyrar alla ämnen och att det på så vis utgör skolans profil. Detta är dock inget som

framgår av den information man som sökande initialt kan ta del av. Det framgår ej på skolans hemsida eller i utbildningsplanen att komposition är något som premieras och ska genomsyra alla ämnen, eller att det på något sätt skulle läggas mer tyngd på detta än på någon annan utbildning. Att skolan baserar sin undervisning på en profil som ej framgår initialt är ytterligare en faktor som kan bidra till den problematik som Dwyer (2015) pekar på kring lärares/skolans värderingar.

Här tycker vi oss se ett exempel på hur skolans informella förhållningssätt speglas i sin egen programbeskrivning. Detta är också något som vi kan koppla till den attityd som framgår inom undervisningen där definitioner är böjbara och studenten själv förväntas diktera över undervisningens riktning. Detta går att koppla till vad Folkestad (2006) beskriver som formellt och informellt lärande, där det inom en formell lärandesituation ofta kan förekomma en informell lärandeprocess som saknar uttalade syften. Utifrån våra intervjuer kan vi se en tendens hos lärarinformanterna att vilja skapa informella lärandeprocesser, eftersom strävan ligger i att man som student ska skapa sitt eget syfte i sin lärandeprocess. Vi kan se detta bland annat i hur lärare C svarar på frågan om hur hen arbetar med syfte och målsättning: ”Jag bedömer det att studenter här är på den nivån så att det ska man kunna. Så det, det vill jag gärna utmana. Utmana studenterna i att kunna formulera sina egna syften.”

Vi kan också se exempel på detta i form av undanhållande av syfte från lärares sida där läraren har ett uttänkt syfte med sitt val av arbetsmaterial som hen inte delar med sig av till studenten. Detta kan vi se när lärare B uttalar sig kring val av material utifrån vad studenten tidigare jobbat med. Lärare B påpekar att om studenten jobbat mestadels med AABA-form tidigare så väljer hen material som inte baseras på denna form, men syftet bakom valet av material förblir outtalat. Detta för att inte ”sätta griller” för studenten och att det kan tolkas som att läraren har misstro till studentens kunskap, enligt lärare B. Här kan vi se ett exempel som går i motsats till det Berliner (1994) beskriver om utstakade syften inom en amerikansk kontext.

Informella lärandeprocesser inom en formell lärandesituation (i detta fall lärandesituationer inom skolan med en individ i en lärande roll) är något som vi kan förknippa starkt med det skandinaviska utbildningsidiomet. Just denna uppdelning av informella värderingar inom en formell kontext som beskrivs ovan är vad vi kan relatera till våra egna gemensamma erfarenheter inom jazzutbildning. Vi kan här åter igen se kopplingen till vad

vi läst i Bjerstedt (2017) och de värderingar som rotas ur en informell bakgrund lever kvar inom akademien i Sverige.

7.4 Studenters förhållningssätt till det skandinaviska utbildningsidiomet

Hur våra studentinformanter ställer sig i förhållande till det skandinaviska utbildningsidiomet skiljer sig i vissa anseenden ganska väsentligt från hur lärarna gör. Vi upplever att det finns ett bredare spektrum av åsikter kring detta ämne och hur de förhåller sig till de olika utbildningsidiom som vi belyst inom jazzimprovisation.

En gemensam nämnare hos våra studentinformanter som vi tycker oss kunna urskilja är ett större mått av omedvetenhet kring dessa olika utbildningsidiom och hur dessa bidrar till att påverka deras värderingar och förväntningar, i förhållande till våra lärarinformanter. Våra lärarinformanter påvisar en samhörighet, i detta fall inom lärarkollegiet, när de lägger vikt vid en samlad och enig bild av vilka värderingar som värdesätts vilket i sin tur också belyser vad som inte värdesätts. Detta tyder på en medvetenhet hos våra lärarinformanter och att aktiva val har gjorts gemensamt. I kontrast till detta så känns studenterna mindre ställningstagande på ett övergripande plan och som att deras värderingar inte lika tydligt återspeglas i det skandinaviska utbildningsidiomet, utan snarare i högre grad som en blandning av de båda utbildningsidiom. Utifrån hur studentinformanterna uttrycker sina värderingar så vill vi mena att detta beror till stor del på att dessa utbildningsidiom inte framstår som lika självklara hos dem, även om vi upplever att medvetenheten varierar en aning från informant till informant. Här ser vi en koppling till detta och Dwyer's (2015) tankar kring lärarnas och institutionens värderingar och hur de dikterar vad som premieras i undervisningen.

Lärarnas förhållningssätt, vilket vi kan se är starkt kopplat till det skandinaviska utbildningsidiomet, vill vi mena är en försvårande omständighet gällande studenternas förutsättningar att skapa sig medvetenhet eftersom ansvaret i lärandeprocessen läggs på dem själva samt att lärarna har förhållningssätt att inte ta ställning i form av att säga vad som är rätt eller fel, eftersom det personliga uttrycket anses vara det högsta idealet. Men Louth (2012) menar att det inom en musikalisk tradition är oundvikligt att formalisering av tonspråk

sker och att detta i sin tur leder till en strävan efter att skapa något nytt i en cirkulär process. Louth menar att synliggörande av denna process kan hjälpa studenter att utveckla sitt personliga uttryck.

Denna process verkar inte vara lika tydlig inom skandinavisk formell kontext eftersom den inte synliggörs av lärarna.

Student C uttrycker att viktiga aspekter för hen är det personliga uttrycket och sitt eget sound, något som går mycket i linje med skolans ideal baserade i det skandinaviska utbildningsidiomet. Student C uttrycker även ett intresse av att grota ner sig i traditionen och dra inspiration därifrån där hen uttrycker att hen ”gör sig skyldig” till detta. Detta anser vi är belagt med en viss underliggande skam och något som vår informant undermedvetet ser som något potentiellt negativt. Detta vill vi mena kan bero på en omedvetenhet kring hur dessa olika utbildningsidiom påverkar våra värderingar. Eftersom student C befinner sig inom en skandinavisk formell kontext, där repetering av vad som kommit tidigare inte är lika värdesatt, så blir detta ur ett sociokulturellt perspektiv också den lins som informanten upplever sin verklighet utifrån och därigenom påverkas av dess medföljande värderingar. Detta visar också på hur vissa aspekter av de informella värderingarna från tidigare generationer som beskrivs i Bjerstedt (2017) inte överlevt akademiseringsprocessen och därmed inte utgör en del av det skandinaviska utbildningsidiomet. Detta tänker vi kan bero på som vi tidigare konstaterat att det skandinaviska utbildningsidiomet skapats som ett svar på det amerikanska utbildningsidiomet och därmed i många avseenden bygger på värderingar som står i kontrast till den andra. Louth (2012) menar att det krävs en etablerad musikform för att en motreaktion ska kunna ske där nya personliga uttryck ska ta form. På samma sätt kan vi se denna koppling mellan dessa utbildningsidiom som råder inom den akademiska sfären där det amerikanska utbildningsidiomet representerar den etablerade formen.

Student A ställer sig mer kritisk kring studentbaserad undervisning än de andra informanterna. Hen hade gärna velat att ansvarsfördelningen vad gäller syfte och målsättning lagts mer på läraren. Studenten uttrycker även ett visst mått av hopplöshet eftersom hen har tagit upp detta men ej fått gensvar. Det är tydligt att student A ställer sig kritisk till det skandinaviska utbildningsidiomet, även om hen inte uttrycker sig ordagrant på detta vis. Detta är ett tydligt exempel på vad Dwyer (2015) syftar på med hur skolans inflexibilitet skapar situationer där studenter faller utanför den undervisningsmodell som premieras.

Våra studentinformanter förmedlar även en återhållsamhet hos lärarna att ge återkoppling och spekulerar kring att det kan bero på en rädsla att trampa folk på tårna, vilket vi ser som ett resultat av den rådande utbildningsidiomen. Eftersom man har så öppna definitioner och friare förhållningssätt till undervisningens syften jämfört med det amerikanska utbildningsidiomet så menar vi att det kan bidra till en kultur av mer neutrala svar där man undviker att definiera vad som är rätt och fel dvs vad som behöver jobbas på. Detta bidrar även till att skapa informella lärandeprocesser i en formell lärandesituation (Folkestad, 2006) eftersom studenter inte får ordentlig återkoppling och måste därmed utgå från sig själv om vad de behöver jobba på.

7.5 Lärare och studenters förväntningar

I stora drag kompletterar lärarna och studenterna varandra i vad de förväntar sig i improvisationsundervisning. Lärarna förväntar sig att studenterna ska vara redo att arbeta självständigt genom reflekterande arbete, kunna definiera sina egna syften och mål och att man kommer utgå från studenternas intressen; vilket är essensen i en studentbaserad undervisning. Likaså förväntar sig studenterna att lärarna ska vara inlyssnande och att man som student har friheten att bestämma vad man vill lära sig eller utveckla, vilket går hand i hand med lärarnas förväntningar. Eftersom det verkar råda sådan konsensus, bortsett hos Student A som är den enda som tydligt uttrycker en frustration kring denna aspekt av undervisningen, visar det möjligen på hur framför allt studenterna är vana vid ett förhållningsätt, som faller inom Folkestads (2006) definition av informellt lärande, där lärandestil, intention och ägandet av lärandet är utformat för att försöka producera informella lärandeprocesser hos studenten.

Under sin intervju säger Lärare A att hen upplever att studenter ofta har en förväntan att läraren ska bistå med, eller som hen själv väljer att kalla det, "den sista skalan", alltså slutgiltiga tekniska eller teoretiska hemligheter som kommer dramatiskt förändra studentens färdigheter. Det är viktigt att konstatera här att spaningen som Lärare A gör gäller studenter generellt och inte nödvändigtvis de studenter som vi intervjuat i denna studie. Oavsett kan detta antyda till en koppling mellan studenters värderingar och det vertikala förhållningsätt som agerar utgångspunkt för improvisation i USA (Ake, 2002).

Vi upplever att både studenterna och lärarna tenderade att ge neutrala svar vilket har gjort det svårt för oss att utvinna nog med material att analysera på djupet. Vi ställer oss frågande till ifall detta kan bero på hur våra frågor var formulerade, hur studien var utformad eller ifall studiens syftesbeskrivning var oklar. Det är också möjligt att det finns en korrelation mellan det skandinaviska utbildningsidiomet och en tendens att inte vilja uttrycka starkt lutande åsikter eftersom denna kontext har ett öppnare förhållningsätt där man inte bör diktera vad som är rätt eller fel. Detta kan återigen kopplas till Dwyer (2015) som belyser hur skolinstitutionens och dess lärares värdegrunder är nära kopplade och kan påverka hela skolverksamheten.

Utifrån de svar vi fått så kan vi utröna att våra lärarinformanter verkar dela ett öppnare förhållningssätt till termen jazz och har en bredare definition av genren än vad som traditionellt används i det amerikanska utbildningsidiomet så som den beskrivs av Ake (2002) och Nicholson (2005). Lärare C är den enda av våra lärarinformanter som uttrycker en konkret definition av ordet jazz, där det framgår att informanten har en öppnare tolkning där jazz handlar mindre om specifika genretypiska element som swing eller ett särskilt tonalt språk och mer om ett förhållningssätt till musiken med fokus på improvisatoriska inslag. Detta frångår något från det förhållningsätt till genren som Berliner (1994) beskriver som fundamentalt bland amerikanska jazzmusiker.

Även om våra andra lärarinformanter inte återger deras definition av jazz så tycker vi oss kunna antyda en liknande bild och förhållningssätt till musiken utifrån deras värderingar där bland annat fokus på tonförråd nedprioriteras. Denna bild upplever vi delas till stor del av våra studentinformanter även om de inte uttrycker sig i form av direkta definitioner. Dock så kan vi, som tidigare nämnt, se att hos student A så finns det en anknytning till det amerikanska utbildningsidiomet när hen beskriver sin åsikt om hur jazzmusiker bör fördjupa sig inom ”jazzspråket”, vilket tyder på att tolkningen av begreppet jazz inte står helt i linje med lärare C:s exempel.

Vi vill mena att om två personer har två olika definitioner av ett begrepp som är övergripande för utbildningen de verkar i så finns risk att det kommer påverka deras förväntningar av utbildningen och även potentiellt bidra till kommunikationssvårigheter i form av brist på delad förståelse eftersom man utgår från olika förväntningar av hur man bör förhålla sig till musiken.

7.6 Slutsats

Utifrån den litteratur och tidigare forskning vi tagit del av samt det resultat vi fått fram i vår studie så kan vi konstatera existensen av två olika utbildningsidiom. Vi anser att dessas inverkan tydligt framgår i vår studie och att man i många fall kan se hur dessa påverkar informanternas värderingar. I vissa fall tycker vi oss kunna se hur de bidrar till resonemang som kan tolkas som kontradiktoriska i sin natur. Detta menar vi kan bero på att de fungerar som underliggande maktfaktorer som inte alltid är självklara för individen, eftersom de inte är verbaliserade eller definierade, men som påverkar samtliga individer inom sfären för denna konstform. Dessa utbildningsidiom samexisterar och har en komplex relation till varandra vilket kan ses i informanternas relation till undervisning kopplat till sina värderingar.

I många fall så anser vi att våra informanternas svar på frågeställningar vi presenterat upplevts som en aning neutrala och icke-ställningstagande. Vi ställer oss frågande till om det beror på den kontext som informanterna befinner sig i och att denna skulle diktera huruvida det anses som acceptabelt att yttra tydliga ställningstaganden kring vissa ämnen. Det kan ses som en del av det skandinaviska utbildningsidiomet att påvisa en motvilja att definiera vad som är rätt och fel och att ta en tydlig ställning. Tydliga ställningstaganden går i direkt linje med den kontext som vi definierat i vår studie, som informanterna befinner sig i och visar sig i form av kritik riktad mot läroplansbaserad undervisning och det amerikanska utbildningsidiomet.

Louth (2012) anser att ett sätt att hjälpa studenter inom jazz att utveckla sitt personliga uttryck är att belysa processerna som formaliserar stildrag och definierar musiken man utövar. Detta påminner om Dwyer's resonemang (2015) som menar att man måste medvetandegöra institutionella och personliga värderingar för att kunna förändra strukturer. Genom medvetandegörande möjliggör man reaktion. Utifrån samma logik anser vi att det är viktigt att medvetandegöra de olika utbildningsidiom så att lärare och studenter kan se relationen mellan dem och sina egna värderingar och förväntningar, och på så vis få agens över sitt eget förhållningssätt.

7.7 Fortsatt forskning

Efter den här studien har vi insett vilken inverkan som genrebundna värderingar i kombination med formella miljöer kan ha över lärare och studenters perspektiv, personliga värderingar och slutligen förhållningsätt till musiken de undervisar i eller utbildar sig i. Vi upplever en brist av forskning inom Sverige som kartlägger lärares och studenters förhållningsätt till jazz i Sverige framför allt eftersom vi kan se antydning till ett förhållningsätt, som vi kallar det skandinaviska utbildningsidiomet, i tidigare examensarbeten (Augustsson & Raissi, 2008; Gullbrandsson, 2016). Deras studier beskriver framför allt lärares värderingar och tankar men säger väldigt lite eller ingenting om hur studenter ställer sig i förhållande till detta pedagogiska tillvägagångssätt och det faktum att dessa arbeten är skrivna i Göteborg respektive Luleå antyder att detta förhållningsätt är vida spritt i landet.

Vi har även noterat att där finns mycket musikmaterial på plattformar som Youtube som förespråkar övningar, tonidiom och värderingar utifrån det amerikanska utbildningsidiomet, det vore intressant att veta hur internet har inflytande över musikers syn på jazz och hur man lär sig spela i genren.

Slutligen saknar vi forskning kring folkhögskolorna och det inflytande de har på studenters värderingar. Med tanke på folkhögskolornas centrala roll inom Sveriges musikutbildning, där de ofta agerar brygga till vidare studier, anser vi att det finns goda skäl att undersöka hur de formar studenter och i förlängningen den svenska jazzplattformen.

Referenslista

- Ake, D. (2002). *Jazz Cultures*. University of California Press Berkeley, Los Angeles, California
- Augustsson, A., & Raissi, R. (2008). *Jazzimprovisation: Personligt och nyskapande eller hantverksmässigt och traditionsenligt? En undersökning om hur svenska improvisationspedagoger ställer sig till dessa synsätt*. [Kandidatuppsats, Göteborgs Universitet.] <https://gupea.ub.gu.se/items/d69f4b34-3a7a-4b6b-80e0-6afcb978d544>
- Berliner, P.F. (1994). *Thinking in Jazz: The infinite art of improvisation*. The university of Chicago press, Chicago and London.
- Bjerstedt, S. (2017). "A new educational situation" – perspectives on jazz musical learning in the Swedish jazz journal *OrkesterJournalen 1980–2010*. *Nordisk Musikkpedagogisk Forskning: Årbok*, 18, 317-345.
- Bryman, A. (2018). *Samhällsvetenskapliga metoder* (3 upplagan). Liber.
- Christoffersen, L., & Johannessen, A. (2015). *Forskningsmetoder för lärarstudenter*. Studentlitteratur.
- Dwyer, R. (2015). Unpacking the habitus: Exploring a music teacher's values, beliefs and practices. *Research Studies in Music Education*, Vol37(1) 93-106. DOI: 10.1177/1321103X15589260
- Folkestad, G. (2006). Formal and informal learning situations or practices vs formal and informal ways of learning. *British Journal of Music Education*. 2006;23(2):135-145. doi:10.1017/S0265051706006887
- Gullbrandsson, J. (2016). *Planera för att improvisera: En kvalitativ intervjustudie av gitarrlärares syn på, strategier i, samt undervisning i övning av jazzimprovisation*. [Kandidatuppsats, Luleå tekniska universitet.] DiVA <https://www.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A1044564&dswid=-9084>
- Hamilton, C. (12maj 2026) *Curriculum doesn't cook itself: Why instruction makes the difference*, kappanonline.<https://kappanonline.org/curriculum-doesnt-cook-itself-why-instruction-makes-the-difference/>
- Louth, J. (2012). An approach to improvisation pedagogy in post-secondary jazz

programmes based on negative dialectics. *Music Education Research*, 14(1), 9-24.
Routledge. Taylor & Francis Group.

Nicholson, S. (2005). *Is Jazz Dead? (Or has it moved to a new adress?)*. Routledge.

Nationalencyklopedin. (16 april 2026). *bottom-up*. Ne.se.
<https://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/l%C3%A5ng/bottom-up>

Sharma, A. Gupta, A. Technical up-gradation of education system: Teacher focused learning to student focused learning. *International journal of recent technology and engineering (IJRTE)*, volym 8, sid. 1655-1657. DOI : 10.35940/ijrte.B1300.0782S319

Vetenskapsrådet (2024) *God forskningsed*. vr.se [https://www.vr.se/analys/rapporter/vara-
rapporter/2024-10-02-god-forskningssed-2024.html](https://www.vr.se/analys/rapporter/vara-rapporter/2024-10-02-god-forskningssed-2024.html)

Bilaga 1

Intervjuguide:

Till lärare:

Hur ser du på Jazzutbildning/ akademisering av Jazz?

Vad anser du är viktigast för en jazz-improvisatör att fokusera på? Varför? *Vad tror du dina studenter anser?*

Hur resonerar du kring val av material? Vad för material använder du?

Hur ser du på att koppla tydliga syften till enskilda arbetsuppgifter? *Bör det vara något uttalat?*

Hur ser du på din roll / studentens roll i studenters ”problemlösningsprocess”? Hur ser du på din egen roll som lärare? Hur ser du på studentens roll i processen?

Hur vill du att undervisningen ska se ut? / Hur ser dina förväntningar ut för undervisningen? *Hur tror du studenters förväntningar ser ut?*

Hur ser du på målsättning? Hur sätts målen?

Hur ser du på reflektionsarbete i improvisations-undervisning? *Hur tror du dina studenter ser på reflektionsarbete?*

Hur ser du på återkoppling? *Hur tror du dina studenter ser på återkoppling?....*

Hur ser processen ut? Vem är det som för samtalet?

Hur gör du om du upplever att studenten inte utvecklas?

Hur gör du om du upplever att studenten inte förstår uppgiften?

Upplever du en samsyn bland lärarkollegiet om hur undervisningen ska se ut?
(formell/informell)

Till studenter:

Hur ser din bakgrund ut inom jazzutbildning?

Vad anser du är viktigast för en jazz-improvisatör att fokusera på? Varför?

Vad har du för förväntningar? Hur introducerar du dina förväntningar?

Hur upplever du att kommunikationen mellan dig och din lärare är?

Hur ser du på återkoppling? Vem är det som för samtalet?

Hur får du återkoppling av din lärare? Är den tydlig, otydlig?

Hur ser du på målsättning? Hur sätts målen?

Hur ser du på att förhålla sig till tradition?

Hur ser du på att koppla tydliga syften till enskilda arbetsuppgifter? Bör det vara något uttalat?

Hur ser undervisningen ut? Bestämmer läraren eller du om hur ni arbetar?

Hur kommuniceras syftet med ett visst arbetsmaterial? Är det tydligt?

Hur ser undervisningen ut idealiskt?

Hur upplever du att lärarens ideal påverkar undervisningen?

Hur kommunicerar läraren / du förväntningar på er undervisning?

Hur ser du på din egen roll i processen? Hur ser du på lärarens roll i processen?

Hur ser du på lärarens / studentens egna roll i ”problemlösningsprocessen”? (*hitta egna svar kontra att få svar*)

Hur upplever du att improvisations-undervisning har varit överlag genom dina diverse jazzutbildningar?

Bilaga 2



MUSIK-
HÖGSKOLAN
I MALMÖ

Samtycke till medverkan i examensarbete

Datum:

Vi heter Albin Lindmark och Philip Holst, vi studerar vår 10:e termin på ämneslärarutbildningen med inriktning musik och vi kommer ta examen våren 2026. Vi har inhämtat Musikhögskolan i Malmös godkännande att genomföra den här studien.

Denna undersökning är en del av vårt examensarbete där vi undersöker det relationella samspelet mellan lärare och student inom improvisations-undervisning i relation till jazzgenrens traditionella perspektiv på lärande. Materialinsamling sker genom

ljudinspelade intervjuer med lärare och deras studenter. Där kommer vi att fokusera på vad deltagarna har för tankar, åsikter och förväntningar på undervisningen och varandras roller i sammanhanget.

Utöver ljudinspelningar kommer data insamlas via fältanteckningar. All insamlad data kommer enbart att vara tillgänglig för oss och eventuellt vår handledare samt examinator ifall åtkomst begärs.

Allt insamlat material och personuppgifter samt samtyckesblanketterna förvaras oåtkomligt på Musikhögskolan i Malmö.

I vårt arbete utgår vi från [Vetenskapliga rådets forskningsetiska principer](#) i bl a följande avseenden:

- Medverkan baseras på samtycke och detta samtycke kan när som helst återkallas. Alla som tillfrågas har alltså rätt att tacka nej till att delta, eller (om de först tackar ja) rätt att avbryta sin medverkan när som helst, utan några negativa konsekvenser.
- Deltagarna kommer att oidentifieras i det färdiga arbetet.
- Materialet kommer enbart att användas för aktuell studie och kommer att förstöras när denna är examinerad

.....

Studentens underskrift och namnförtydligande

Kontaktuppgifter till student:

.....

Ansvarig handledare på Musikhögskolan i Malmö:

.....

Härmed samtycker jag till att medverka i ovan beskrivna examensarbete, samt bekräftar att jag tagit del av informationen om Musikhögskolan i Malmös behandling av personuppgifter, och [Vetenskapsrådets forskningsetiska principer](#), som säger att

- Medverkan baseras på samtycke och detta samtycke kan när som helst återkallas. Alla som tillfrågas har alltså rätt att tacka nej till att delta, eller (om de först tackar ja) rätt att avbryta sin medverkan när som helst, utan några negativa konsekvenser.
- Deltagarna kommer att aidentifieras i det färdiga arbetet.
- Materialet kommer enbart att användas för aktuell studie och kommer att förstöras när denna är examinerad.

Namn:.....

Namnförtydligande:.....

Dagens datum:.....

