



**GÖTEBORGS UNIVERSITET**

”Det var små fötter här...”

En studie om barns musikaliska och kreativa uttryck i samspel med  
varandra.

Karin Kihlström och Sara Carlsson

”Inriktning/specialisering/LAU370”

Handledare: Anniqa Lagergren

Examinator: Eva Naessen

Rapportnummer: HT08-6110-03

## Abstract

**Titel:** "Det var små fötter här!", En studie om barns musikaliska och kreativa uttryck i samspel med varandra

**Författare:** Sara Carlsson och Karin Kihlström

**Termin och år:** Höstterminen 2008

**Institution:** Högskolan för Scen och Musik

**Handledare:** Anniqa Lagergren

**Nyckelord:** Fantasi, Kreativitet, Samspel, Improvisation

**Sammanfattning:** Vi har gjort en deltagande observation som registrerades med videoupptagning med syftet att studera barns frigörande av fantasi och kreativitet i ett samspel med varandra. Våra frågeställningar är att se vad det finns för samspelsmönster mellan eleverna, vilka kreativa uttryck som barnen använder sig av, vad barnen lär sig genom våra övningar och hur ett samspel skulle kunna komplettera den individuella undervisningen så att eleven får en större musikalisk upplevelse. Vi har använt oss av teorier om samspel, kreativitet och fantasi, både utifrån det sociokulturella perspektivet men också utifrån en musikalisk kontext. Deltagarna i studien bestod av fyra elever på kulturskolan och två elever som spelat privat. Gemensamt för dem alla är att de är mellan 6 och 9 år och har spelat på sitt instrument i ca ett år. Resultatet visar att barnen lärde sig att improvisera fram olika ljud på sina instrument genom att fantisera kring saga och bilder. De lärde sig också att lyssna in varandra på det sättet att de härmade eller kompletterade varandras ljud. Barnen stimulerar och inspirerar varandra till att skapa något tillsammans.

Utifrån vårt resultat vill vi ge förslag på en undervisningsform där musikskolan fångar upp barnens inneboende spontanitet så att de inte fastnar i ramar där kreativiteten slocknar istället för berikas. Där ska eleverna ingå i grupper där de känner sig viktiga och betydelsefulla och där de känner att de kan använda sina kunskaper i verkligheten, utanför musikskolan.

<b>1 INLEDNING.....</b>	<b>5</b>
<i>Gruppmusicerandet i den framväxande musikskolan</i> .....	5
<i>Begreppet samspel</i> .....	6
<i>Varför samspel?</i> .....	7
1.2 MÅL OCH RIKTLINJER FÖR MUSIKSKOLAN .....	7
1.3 TIDIGARE FORSKNING KRING BARNNS MUSICERANDE .....	8
1.4 SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNINGAR .....	9
<b>2 TEORI.....</b>	<b>11</b>
2.1 VAD ÄR LÄRANDE I ETT SOCIOKULTURELLT PERSPEKTIV?.....	11
2.2 VAD ÄR SAMSPEL?.....	12
2.3 VAD ÄR KREATIVITET OCH FANTASI I EN MUSIKALISK KONTEXT?.....	12
<b>3 METOD.....</b>	<b>14</b>
3.1 DEN KVALITATIVA METODEN .....	14
<i>Deltagande observation med videupptagning</i> .....	14
<i>Samtal</i> .....	15
<i>Pilotstudie</i> .....	15
3.2 URVAL, MATERIAL OCH TILLVÄGAGÅNGSSÄTT .....	16
3.3 ETISKA STÄLLNINGSTAGANDEN .....	18
3.4 STUDIENS TILLFÖRLITLIGHET .....	19
<b>4 RESULTAT .....</b>	<b>20</b>
4.1 BESKRIVNING AV OBSERVATIONERNA .....	20
<i>Grupp A</i> .....	20
<i>Grupp B</i> .....	22
<i>Grupp C</i> .....	24
4.2 ANALYS.....	25
<i>Tecken på fantasi</i> .....	25
<i>Tecken på samspel</i> .....	26
<i>Tecken på lärande</i> .....	27
<b>5 DISKUSSION .....</b>	<b>29</b>
<b>REFERENSER.....</b>	<b>31</b>

<b>BILAGA 1</b> .....	<b>32</b>
<b>BILAGA 2</b> .....	<b>33</b>

# 1 Inledning

I dag går ca 361 000 barn och ungdomar i Sveriges 283 kommunala musik- och kulturskolor. (SMoK 2007) Anledningen till att det sedan 90-talet har kommit allt fler kulturskolor är på grund av att många musikskolor har utökat sitt utbud till att innefatta även andra estetiska ämnen i sin undervisning och därmed har man också ändrat namn till kulturskola. Vi kommer dock att använda oss av begreppet musikskola i den här uppsatsen men menar då all kommunal musikundervisning, både inom musik- och kulturskola. Eftersom vi har valt att titta på om och i så fall hur samspelet i en grupsituation kan bidra till att eleverna lockar fram varandras kreativitet, uttryck och lust till att spela ska vi först se på hur gruppmusicerandet gestaltat sig under musikskolans historia. Detta för att se vilka sorts grupsituationer som musikskolan som regel erbjuder eller har erbjudit. Utifrån detta vill vi jämföra vårt material som vi också har testat ute på fältet genom deltagande observationer.

## ***Gruppmusicerandet i den framväxande musikskolan***

Musikskolan växte fram i efterkrigstidens samhälle där två olika traditioner var särskilt framträdande, och debatten dem emellan var lika levande då som nu. Rostwall & West (2001) beskriver dem som den folkliga och den borgerliga traditionen.

- Den folkliga kommer från de olika folkrörelserna i Sverige, t ex spelmanslag och frälsningsarmén. Grundstenarna där består av en gehörsbaserad musik och lärs ut i grupp genom att lyssna och imitera. Fokus ligger på det sociala och kommunikativa, att kunna spela tillsammans för och med andra. (Rostwall och West 2001)
- Den borgerliga traditionen härstammar från salonger och prästgårdar. Här är idealet den västerländska konstmusiken. Man spelar efter noter och de enskilda lektionerna präglas av verbala instruktioner från läraren. Fokus här ligger mycket på elevens musikalitet och solistiska spel. (Rostwall och West 2001)

I dagens skolor finns, enligt vår erfarenhet, ofta den här uppdelningen kvar inom undervisningen. Skillnaden är att afromusiken delvis tagit över repertoaren inom den folkliga traditionen, men den har också pressats in i den borgerliga traditionen. T ex när lärare använder sig av noterad popmusik i stället för att lära ut låtarna på gehör och låta eleverna spela dem i en ensemble. Andra "borgerliga" kännetecken är undervisningen mellan lärare och elev. Att alltför sällan eller aldrig få tillfälle att spela tillsammans med de andra eleverna på musikskolan. Eleverna vänjer sig då vid att spela ensamma och av naturliga skäl blir det svårt att känna sig trygga i en samspelssituation där det krävs andra kvalitéer än de som eleven lärt sig. Från att de enbart lyssnat på sitt eget spel ska eleverna plötsligt vara en del i en helhet där de både ger och tar.

Bortsett från pianister är det många instrumentalelever som spelar i orkester. Detta är ett gruppmusicerande som kan ge eleverna mycket som är bra, t ex motivation, känsla för puls och rytmer, notläsning o.s.v. Trots detta menar vi att det inte är samma sak som det gruppmusicerande och samspel som vi vill framhålla. Vi vill åt ett samspel där eleverna blir trygga med sitt instrument, med eller utan noter och oavsett om de spelar klassisk, folklig eller afroamerikansk musik. Vi vill att de utvecklar sin lyhördhet och sin förmåga att spela utifrån minnet och hjärtat. I en orkester är det inte alltid som det ges utrymme för detta. Det är

inte helt ovanligt att eleverna, efter orkestern, varken minns sin egen stämman eller vad grannen hade för stämman. Man spelar nämligen direkt från noterna utan att lyssna på vad man egentligen spelar. Man kan också klara sig utan att lyssna om man har koll på dirigenten som visar när insatsen kommer, alternativt väntar man på att de andra i stämman tar upp instrumenten för att då göra likadant. Då man ofta är flera i varje stämman är det också möjligt att spela väldigt tyst eller ingenting alls utan att någon bryr sig om det. Självklart stämmer inte detta in på alla orkestrar men eftersom vi från flera håll har upplevt att det förekommer tror vi att eleverna behöver ett samspel där man inte på samma sätt kan gömma sig i mängden eller bakom noterna. De behöver ett sammanhang där de får ta egna initiativ, där toner och uttryck blir personliga och får komma från hjärtat. Där de tillsammans med andra får skapa något som en reaktion på varandras impulser. Detta skulle innebära en miljö där de får lära av varandra och formas efter sin egen längtan och önskan. De slipper då att balansera mellan lärarens förutbestämda ”rätt” och ”fel”, vilket vi tror kan bidra till osäkerhet, rädsla och försiktighet i elevernas spel.

Ett annat arbetssätt som blivit allt vanligare de senaste åren på grund av stramare ekonomi, är grupplektioner där exempelvis fyra pianoelever sitter med varsin keyboard och spelar med hörlurar medan läraren går runt och lyssnar och undervisar. Här finns möjlighet att öva samspel, vilket i sig är bra. I verkligheten är det dock inte så ofta man spelar fyra piano tillsammans, vilket kan göra att situationen i längden kan kännas oäkta och ostimulerande.

Något som också blivit vanligt vid övning av samspel inom den individuella undervisningen är att sätta på en cd-skiva med komp som man spelar till. Detta är bra för att ge eleven träning i att spela taktfast och för att ge motivation och variation, men inte heller detta kan liknas vid en ”äkta” situation. Det blir inte samma sak som att spela med människor där musiken bjuder på överraskningar och ögonblick som vill fångas.

### ***Begreppet samspel***

Begreppet samspel kan leda till förvirring då det används i olika sammanhang med olika betydelse. Från början användes det i betydelsen att musicera tillsammans men har sedan använts inom till exempel det sociokulturella perspektivet som en metafor för att förklara lärandeprocessen. Man menar att lärande ständigt sker i samspel med andra.

Inom det sociokulturella perspektivet förklarar man hur barnet utvecklas genom: ”ett samspel med vuxna där vuxna introducerar nya krav, nya förhoppningar och steg framåt i sin utveckling. Drivkrafterna till barnets handlande, utveckling, ligger i relationen mellan barnet och vuxna i omvärlden. Det intressanta är inte var barnet befinner sig idag utan var barnet skulle befinna sig om det fick hjälp” (Björklid & Fischbein 1996). Till detta hör också Vygotskijs ”proximala utvecklingszon”. Alltså på den nivå som den vuxne bör möta eleven för att lärandet ska bli så bra som möjligt. Pia Williams skriver också om barnens lärande av varandra, vilket sker i ett samspel dem emellan (Williams 2006). Detta är också en viktig del av den sociokulturella synen.

I vårt arbete har vi använt ordet samspel i dubbel bemärkelse eftersom de ofta går in i varandra. Till exempel när barnen spelar tillsammans, lyssnar och tar efter råder samtidigt ett socialt samspel eller interaktion och ett musikaliskt samspel. De båda samspelet är beroende av varandra. Det finns också ställen i uppsatsen då vi använt begreppet samspel när det sker samtidigt i spelet mellan eleverna. När vi dock endast menar att de musikaliskt spelar tillsammans har vi använt oss av ord som gruppmusicerande eller liknande.

## **Varför samspel?**

Att musicera tillsammans med andra kan ge en trygg plattform varifrån barn kan få kraft till att tro på sig själva och sina möjligheter (Even Ruud 2002). Detta i sin tur ökar tron på att kunna påverka och göra skillnad genom egna handlingar och val. För att nå denna trygghet måste gruppmusicerandet vara av det slag att det ger eleverna en känsla av bemästrande och av att bli sedd. Minst lika viktig är också känslan av att tillsammans med andra skapa något som blir till glädje och nytta för andra människor. Här kan den mindre gruppen vara en värdefull del i instrumentalundervisningen eftersom det där är lättare att se varje elev. Dessutom får eleverna där en tydligare roll och ett tydligare ansvar än i exempelvis en stor orkester eller i gruppundervisning med fyra pianoelever i taget. För att eleverna ska kunna använda sig av musiken utanför musikskolan är det viktigt att undervisningen blir verklighetsförankrad så att eleverna känner att de får användning av det som man lärt sig. Detta talar för att ta sig utanför den individuella lektionens undervisningsrum och möta samhället utanför eller åtminstone eleverna i klassrummen bredvid. Något som var en av tankarna när man startade upp kulturskolan (Svenska Kommunförbundet 1984).

Människor som börjar musicera tillsammans blir synliga för varandra, de känner ömsesidighet och förpliktelser gentemot varandra. Man börjar bry sig om varandras liv och känner ofta omsorg (Ruud 2002, s 49).

Att musiken på ett positivt sätt utvecklar individen är något vi gärna vill tro då vi själva upplevt musicerandet på detta sätt, dock måste vi ändå fråga oss om det för vissa kan kännas annorlunda även om de får spela i små ensembler där de blir sedda och viktiga. På grund av att olika människor utvecklar olika talanger och kanske föds med olika förutsättningar anser vi det vara viktigt att lyhört läsa av elevernas behov och egenart. I sina påståenden grundar sig Even Ruud på egen forskning och erfarenhet, ändå kan det finnas en annan sida på detta, där människor eventuellt inte alls går framåt i sin självkänsla och omsorg.

## **1.2 Mål och riktlinjer för musikskolan**

Då den kommunala musikskolan saknar centrala styrdokument är det upp till varje enskild musikskola att skapa sina egna mål och riktlinjer vilka därigenom kan skifta. För att ge hjälp och vägledning gav dock "Svenska Kommunförbundet" ut en skrift år 1976 som sedan omarbetades år 1984. Där framhöll man att musikskolan bör vara integrerad i samhällets övriga musikverksamhet och att den bör bidra till att musiken blir en "meningsfull och stimulerande del av deras liv". Tanken är alltså att musikskolan ska medverka i samhällets kulturliv, vilket de flesta lärare säkert vill. Frågan är om det blir så. Använder man sig av metoder som minskar eller höjer tröskeln mellan musikskola och samhälle? Och hur är det med tröskeln mellan fiölelevens och pianoelevens lektionsrum? Ytterligare ville man i "Svenska Kommunförbundet" betona vikten av att hjälpa eleverna att bli "medvetna och självständiga människor". Något som ligger i linje med Lpo 94, nämligen att hjälpa eleven att finna sin egenart och del i samhället.

## 1.3 Tidigare forskning kring barns musicerande

Karin Helander har skrivit en avhandling *Jag vill bara lära mig* (2007) där hennes resultat kan styrka relevansen för vår studie. Hon har studerat barnens egna ambitioner och upplevelser utom och inom den frivilliga musikundervisningen och använt sig av många informanter i form av elever. På detta sätt får vi reda på barnens egna tankar och idéer om musiken.

*Det skulle vara rolig ... om man... kunde såhär en hel låt... som är ganska såhär... känd... [...] som typ kanske... "Sommaren är kort" eller nåt sånt där... [...] och att man kunde hela texten också så att man kunde sjunga till låten... (Tom) (2007. s.57).*

Enligt resultaten i Helanders avhandling vill barnen gärna få någon sorts helhetsupplevelse i sitt spel genom att det låter bra och att de kan framföra en hel låt. Här är gruppundervisningen ett bra element då "medmusikanter kan bidra till en mer klangfull musikupplevelse" (Helander 2007, s. 77). Vidare skriver hon om att eleverna är relativt låsta vid repertoaren som spelas på lektionstid. De har svårt att ta egna initiativ och tycks tro att de inte har verktygen för att kunna spela annat än det som spelas i den gällande spelboken. Samtidigt uttrycker många av informanterna att de vill kunna använda musiken till att spela i andra sammanhang som t ex att ackompanjera andras och sin egen sång eller att spela tillsammans på fritiden (Helander 2007). Här ser vi tydligt att barnens fantasi och kreativitet har begränsats till den grad att eleverna inte tror sig kunna spela något såvida de inte har sin lärobok framför sig, trots att de kanske har spelat sitt instrument i flera år.

En intressant iakttagelse kom fram när Helander undersökte ordet att "spela". Här visade det sig att många elever förknippar "spela" med det de gör under lektionstid medan spelet hemma kallas "övning".

*Ja, när jag spelar här då brukar det va... brukar det va... liksom första gången jag spelar en låt och sista gången jag spelar en låt. Eller alltså såhär... hmmm... jag börjar ju spela en låt här...[...] sen övar jag på den hemma och sen ... visar jag upp vad jag har övat (Johan) (2007. s.59).*

Eleverna tycks inte värdera sitt eget musicerande lika högt utan behöver lärarens handledning för att det ska bli "spel". Det borde vara i omvänd ordning att man musicerar hemma och övar på lektionen. Lektionerna är dessutom förhållandevis korta, 20-40 min i veckan, vilket blir en mycket liten speltid om endast minuter räknas till musicerandet. Enligt Helanders resonemang skulle detta innebära att det inte sker ett musicerande i våra övningar vilket vi hävdar att det gör. Man kan nämligen alltid göra musik tycker vi, oavsett ålder och oavsett hur långt man har kommit på sitt instrument.

För att barnens egna ambitioner med instrumentallektionerna ska kunna förverkligas är det viktigt att musikskolan tar vara på elevernas önskingar och inneboende musikalitet. Enligt Jon-Roar Björkvold är musiken ett naturligt uttryckssätt för barnen men som ofta tystas ner när de börjar skolan. Detta är intressant för oss eftersom fråntagandet av denna naturlighet i musicerandet även kan ske inom kommunala musikskolans väggar. Genom vår studie vill vi lyfta fram och ta vara på detta inneboende uttryckssätt hos barnen.



I Björkvolds norska avhandling (1980) som handlar om barns sång och musicerande i tidig ålder finner han att barnens sång kan delas in i tre kategorier. Den ena är som *redskap i lek* då den ofta är imiterande och beskrivande, den andra är den *kommunikativa sången* där karaktären är berättande och svarande. Den tredje och sista är den *handlingsledsagande sången* som betyder att barnet sjunger undertiden som han/hon leker, t ex ritar. Den här spontansången som finns i barnens tidiga åldrar är ett viktigt redskap för deras kommunikation och uttryck. Men när barnet börjar skolan anses sången vara lek vilket inte hör hemma i klassrummet och tystas därför ner. Därmed försvinner också barnets spontansång. Björkvold ställer sig också kritisk till notspel när barnen ska lära sig ett instrument, som han menar hindrar barnen från att få en direkt kontakt med musiken. En undervisning som präglas av mycket gehörsspel och sinnliga uttryck, tycker han stämmer bättre in på barnens egna sätt att lära.

*Lydene er som fine tråder som forbinder meg med omgivelsen, som lange, tynne, folehorn som jeg kan rore verden gjennom (Bastian 1988, s. 182).*

I den afrikanska kulturen är musik-dans-människa en ekologisk enhet (Björkvold, 2005). Det går inte att skilja dessa åt och för dem är helhetsupplevelsen ytterst central. ”Jag dansar – alltså lever jag” är ett afrikanskt uttryck som visar på musikens självklarhet i människan och i kulturen. Detta ligger nära till hands för barn även i västvärlden eftersom sång och dans har en grundläggande betydelse och är en viktig ingrediens för barnens kontakt med omvärlden (2005). ”Den främsta kvaliteten i barns spontansång är den existentiella närvaron, äktheten och uppriktigheten. Släktskapet med afrikansk kultur är slående” (Björkvold 2005, s. 82).

Alltså är det med detta synsätt viktigt att behålla barnens spontanitet och fantasi i musiken så att deras musikaliska uttryck blir något personligt och spännande. Skolans allvar får ofta barnen att sluta leka med toner och ljud och tvingar in dem i mönster där deras spontana sång dör. Man bör istället ta vara på den kreativitet och fantasi som barnen har inom sig och som de gärna uttrycker i sång.

## 1.4 Syfte och frågeställningar

Vårt syfte är att belysa barns musikaliska samspel genom att undersöka om de övningar vi har kan gynna ett musikaliskt lärande, för att i förlängningen utarbeta ett pedagogiskt material för improvisation, men också för att få ytterligare idéer och insikter i vår framtida profession.

- Vad finns det för samspelsmönster mellan eleverna?
- Vilka kreativa uttryck använder sig barnen av?
- Vad lär sig barnen genom våra övningar?
- Hur kan ett samspel komplettera den individuella undervisningen så att eleven får en större musikalisk upplevelse?

I vår studie har vi testat om och i sådana fall hur en piano- och en fiolelev samspelar. Genom detta hoppas vi på att kunna se om de bli tryggare i sitt spel och samspel. Oavsett genre vill vi tro att detta kan bidra till en ökad lyhörddhet, både till den andre och till de egna känslorna och att spelet på så vis mer och mer får bli ett naturligt sätt att uttrycka sig på. Att musicerandet tillsammans med andra och inför andra skulle bli mer avslappnat i stället för ovan, nervöst och kravfullt. Möjligheten finns dock att eleverna i stället vänder sig inåt och blockeras i sitt uttryck eller att de helt enkelt tycker att våra övningar är meningslösa och omotiverande. Hur det än blir, är vår tanke att de samspelsövningar som vi vill använda oss av ska få en fortsättning och återkomma flera gånger per termin så att eleverna får chans att utvecklas.

## 2 Teori

### 2.1 Vad är lärande i ett sociokulturellt perspektiv?

I vår undersökning lägger vi stor vikt vid lärande genom samspel, vilket leder oss till det sociokulturella perspektivet där Vygotskij är en viktig förgrundsgestalt. Detta synsätt genomsyrar vårt syfte som är att eleverna i samspel med varandra ska få möjlighet att utveckla ett uttryckssätt på sitt instrument där fantasi och kreativitet står i fokus.

Enligt Vygotskij sker den största utvecklingen hos barn i samspel med andra. Han menar att språket och kommunikationen är det mest grundläggande i lärandet. Hans teorier bygger på det sociokulturella perspektivet där en förutsättning för människans lärande och utveckling sker genom kommunikativa processer (Dysthe 2001). Säljö skriver att det är kommunikationen som skapar sociokulturella resurser men också som för dem vidare (Säljö 2000).

”Lärande har med relationer att göra: Lärande sker genom deltagande och genom deltagarnas samspel; språk och kommunikation är grundläggande element i lärprocesserna; balansen mellan det individuella och det sociala är en avgörande aspekt på varje läromiljö” (Dysthe 2001, s.31). Det sociokulturella perspektivet visar att eleven vill känna att lärandet är meningsfullt. I en grupp där man känner sig betydelsefull kan känslan av att vara behövd finnas. Det är viktigt att känna att man kan något men också att kunna vara till hjälp för andra. Blir man uppskattad i en grupp ger det motivation för fortsatt lärande (2001). Det är därför viktigt att skolan skapar lärandesituationer där eleverna finner meningsfullhet i undervisningen, det ligger också på lärarens ansvar att hitta de grupper där eleverna får utvecklas i så stor utsträckning som möjligt genom att de känner att lärandet i gruppen är meningsfullt och där de kan lyfta varandra med deras olika kunskaper.

”Individuella och sociala aspekter av lärande kan interagera och bilda ett ”ömsesidigt förstärkande spiralformat samband” (2001 s. 53). Det är viktigt att påpeka att den ena inlärningsmetoden inte behöver utesluta den andra. Samspelet kan förstärka det individuella lärandet så att också det blir lustfyllt och meningsfullt.

Improvisationen blir ett viktigt verktyg i undervisningen. Ett verktyg som eleverna alltid kommer att ha nytta av i sitt musicerande då man inte behöver vara bunden vid noter utan kan spela utifrån minne och känsla. Detta ger också en trygghet vid notspel. Dels för att man blir bättre på att lyssna samtidigt som man spelar men också för att man kan klara sig ur en situation där man tappat bort sig i notbilden.

Definitionen av improvisation enligt Oxford Dictionary of Music är ”a performance according to the inventive whim of the moment” (1985 s. 348). Det är precis detta som vi önskar att våra övningar ska ge eleverna. En hjälp till att få fram den känsla som de känner inom sig så att den direkt kan ta sig uttryck på instrumentet. För att detta ska kunna ske är det viktigt att de litar på sin egen kunskap och känsla men också att de har lärt känna instrumentet och dess möjligheter.

## 2.2 Vad är samspel?

Pia Williams tar upp vikten av att barn lär av varandra (2006). Detta är relevant för vår studie där meningen är att eleverna ska få utvecklas av varandras impulser och idéer. Williams tar avstånd från det historiska synsättet att det enskilda barnet ska lösa problemen själv med endast den vuxne som handledare. "Einhorn (2005) understryker att det är vilseledande att tro att ensam är stark" (Williams 2006 s. 14). Det är viktigt att se varje individuellt barn samtidigt som de ska fostras till ett samhälle där det krävs samarbetsförmåga. "Barn, såväl stora som små, tycker om att lära av andra barn och därför har kamrater stor betydelse för barns lärande och utveckling" (2006 s. 17)

Comenius som var verksam på 1600-talet menade att "undervisning tillsammans och gemensamt bidrog till att arbetsresultat och arbetsglädje stegrades, eftersom de unga då är varandras föredömen och kan sporra varandra" (Williams 2006 s. 20). Ändå har det varit svårt att ta med detta in till klassrummet, den traditionella synen att den vuxne pratar och barnet lyssnar har varit djupt rotad och återigen har uppfattningen varit att det enskilda barnet lär sig bäst om det löser problemen själv.

*Barn behöver varandra. Barn gläder varandra. Barn lär av varandra och fostrar varandra. Barns behov av andra barn kan inte ersättas av vuxenkontakter eller lekmaterial (Socialstyrelsen, 1987 s. 48).*

Härmed sägs inte att den vuxnas närvaro inte behövs. Det är den vuxna som organiserar och gör barnen uppmärksamma på mångfalden som finns i gruppen. (Williams 2006). Piaget hävdar att barn lär av varandra eftersom de pratar på en nivå där de förstår varandra (2006). De pratar direkt och konkret utan omsvep och därmed får de en annan typ av konversation än den med vuxna. Vygotskijs teori är att "socialt samspel är den viktigaste drivkraften i barns utveckling, och utgår från barnets första levnadsdag" (2006 s.40). Ett sätt som barnen använder för att lära av varandra är imitation. De vill bli lika kamraterna och kunna samma sak, på det sättet kommunicerar de med varandra genom imitationen. Piaget och Vygotskij har det gemensamt att de tror på barns möjlighet att lära av varandra och att samarbetet mellan barnen främjar deras lärande. (2006).

## 2.3 Vad är kreativitet och fantasi i en musikalisk kontext?

Kreativitet är något nytt som skapas i människans inre, det kan resultera i ett ting som skapas i den yttre världen eller något som skapas och bara existerar inom oss (Vygotskij 1995). Tanken är att våra elever i den här undersökningen och förhoppningsvis i framtiden ska få chansen att frigöra sin kreativitet som finns inom dem. Vi tror att det finns gott om fantasi hos barnen och att den kan förstärka deras spel om de vågar släppa fram den i instrumenten.

Vygotskij skiljer på två olika typer av handlingar hos människan. Den ena är den reproduktiva eller återskapande där vi handlar efter bestämda mönster som redan finns. Den här typen av handling är starkt sammankopplad med vårt minne eftersom vi återskapar tidigare intryck. Ett exempel är när jag ritar av någonting, ett ting framför mig eller ett minne från barndomen, i båda fall gör jag en upprepning av något som redan hänt eller något jag redan bearbetat. (Vygotskij 1995). En parallell till musiken kan vara att spela efter ett notpapper där allting

redan är skapat och min uppgift är att återskapa något som redan är tänkt. Varje människa som spelar stycket på notpapperet kommer att göra en egen musikalisk tolkning men tanken är att så gott det går, spela så som kompositören en gång tänkt.

Skulle vår hjärna endast ha kapacitet att återskapa och bevara tidigare minnen hade inte människan klarat av att anpassa sig till framtiden eller oväntade förändringar. Vi skulle inte ha anpassningsfunktionen som är så nödvändig för oss utan vi skulle helt vara beroende av historien. Utöver denna återskapande aktiviteten hos människan finns en annan typ av handling, nämligen den kreativa eller kombinatoriska som skapar nya bilder och handlingar. I vetenskapen kallas denna typ av aktivitet för fantasi. ...”fantasin är grunden för varje kreativ aktivitet inom alla kulturens områden och möjliggör det konstnärliga, vetenskapliga och tekniska skapandet” (Vygotskij 1995 s.13-14). I musiken kan man koppla till improvisationen där vi utifrån vår fantasi och kreativa förmåga skapar musik i stunden när vi spelar. Musiker som är vana att spela efter förutbestämda noter kan tycka att det är skrämmande med improvisation där egen fantasi och skapande är en förutsättning.

Barnen börjar i mycket tidig ålder att använda sin kreativitet i fantasifulla lekar. De återskapar och härmar mycket, vilket är en viktig del i barnens utveckling, men de blandar också detta med att hitta på och fantisera upp helt nya världar. ”Barnets lek är inte en enkel hågkomst av det upplevda, utan en kreativ bearbetning av upplevda intryck, ett sätt att kombinera dem och därav skapa en ny verklighet, som motsvarar barnets egna behov och intressen” (Vygotskij, 1995 s. 15-16).

Fantasin ser mycket olika ut hos barn och vuxna vilket beror på att fantasin är beroende av vår erfarenhet. Det finns en uppfattning om att barnets fantasi är den rikaste och att den avtar ju mer utvecklat barnet blir. Man har också dragit slutsatser att barn lever i en fantasivärld mer än i verkligheten – de älskar sagor och fantasifigurer (Vygotskij 1995). På ett annat sätt är barnets fantasi långt fattigare än den vuxnes då livserfarenheten är mycket mindre. Fantasin mognar med åldern vilket betyder att barnens fantasier ser mycket olika ut från år till år. I takt med ökad ålder går fantasin mer och mer samman med tänkandet. Den vuxna människan har kapacitet att tänka nyanserat, komplext och reellt. ”Barnet kan föreställa sig betydligt mindre än den vuxna människan, men tror mer på produkterna av sin fantasi och kontrollerar dem mindre, och därför finns det naturligtvis mer av fantasi (...) hos barnet än hos den vuxne” (1995 s. 41).

## 3 Metod

När vi skulle välja metod funderade vi på vad som skulle passa bäst för att uppnå vårt syfte som är att undersöka hur elever på kulturskolan kan utveckla sin kreativitet och lära känna sitt instrument i ett samspel med varandra. Eftersom vi hoppas att denna uppsats i förlängningen kan leda till ett material för samspel mellan piano- och fiolelever blev valet att göra observationer ganska enkelt eftersom vi vill ut och testa våra idéer i verkligheten. Vi funderade på att intervjua lärare på kulturskolan men valde att utgå från barnens perspektiv och ansåg det mer intressant att praktiskt arbeta med barnen för att få deras syn på våra tankar. Detta ledde till en kvalitativ videoobservation.

### 3.1 Den kvalitativa metoden

Vi har valt att göra en kvalitativ studie. Kvalitativa metoder har växt fram ur de humanistiska vetenskaperna och man lägger vikten på holistisk information, dvs. att helheten är större än summan av delarna. Ofta används djupintervjuer i denna form av studie men öppna intervjuer och ostrukturerade observationer är också vanligt. I den kvalitativa metoden använder man vanligtvis ett lågt antal undersökningsspersoner. Resultatet av observationerna bearbetas genom analyser där forskarnas känslor och egna tankar ses som en tillgång för resultatet. I den kvalitativa metoden försöker man ta del av det man studerar på ett sätt så att man förstår undersökningsspersonernas vardag och samhällsliv. Man kan exempelvis koncentrera sig på en enskild människa eller händelse och då använda olika metoder för att få en djupare förståelse. (Stukát 2005). Det är svårt att generalisera dessa resultat till skillnad från den kvantitativa undersökningssformen men man kommer djupare ner i den specifika undersökningen.

#### ***Deltagande observation med videoupptagning***

I den kvalitativa metoden finns alltså flera tillvägagångssätt att arbeta med, nämligen djupintervjuer, öppna intervjuer och ostrukturerade observationer (Stukát 2005). Av dessa har vi valt att arbeta med ostrukturerade observationer med videoupptagning, eftersom vi konkret vill undersöka hur eleverna agerar i den kreativa miljön som vi vill skapa. I och med denna metod kan vi observera vad eleverna faktiskt gör och inte bara vad de säger att de gör, vilket ökar tillförlitligheten för undersökningen. Enkäter och intervjuer kan dölja sanningen på det sättet att informanterna inte svarar sanningsenligt. De kan t ex svara utifrån önskade eller påhittade svar. Däremot kan det vara lättare att få fram känslor i dessa metoder då man mest ser yttre beteenden under observationer (2005). Det finns också olika typer av observationer. En är mer ostrukturerad och vardaglig i sin karaktär. Under denna form skrivs det som observeras ner med egna ord genom t ex dagboksanteckningar som förs kontinuerligt av forskaren eller av någon i undersökningssgruppen. En annan form är den strukturerade observationen där man i förväg vet vad som kommer hända och där man observerar utifrån ett bestämt kategorischema (2005).

Deltagarobservationen, som vi har valt att arbeta med, innebär att man under en tid deltar i den situation som man är intresserad av (Stukát 2005). För att kunna fokusera på rätt saker under observationen är det en fördel att ha förbestämda frågor med sig som ringar in

undersökningen. Nackdelen med den deltagande observationen kan vara att man blir för personligt involverad då egna känslor kan påverka situationen och förändra deltagarnas beteenden. Det är också en mycket tidskrävande metod där det är viktigt att man redan innan har en uttänkt metodik. En stor fördel är däremot, som vi redan varit inne på, att man får ”inifrånkunskap” om sådant som annars kan tas för givet. Erfarenheter och värderingar som är svåra att få fram genom intervjuer kan här upptäckas. Eftersom vi är med och aktivt deltar i lektionerna som vi observerar har vi valt att filma skeendet för att sedan kunna gå tillbaka och titta på det vi vill observera utifrån ett observationsschema som vi gjort innan. På det sättet kan vi koncentrera oss på eleverna under lektionen och behöver inte ta tid till att anteckna. Observationen blir också säkrare eftersom vi kan spela upp den flera gånger och få en rätt återgivning av händelseförloppet. Negativt med filmkamera kan vara att den observerade personen blir medveten om att den observeras och kan uppföra sig annorlunda (2005). I vårt fall tror vi dock inte att eleverna kommer att tänka på kameran eftersom vi kommer att vara aktiva och sysselsatta hela tiden. Dessutom är det ingen person som filmar utan kameran står i ett hörn vilket gör att man inte störs av kameran i lika hög grad.

## **Samtal**

För att få ytterligare ett djup i undersökningen har vi valt att samtala med barnen efter observationen. Detta för att få information direkt från barnen som kan komplettera det vi observerar. På det sättet har vi chans att få fram något av barnens känslor för situationen de varit med om. I samtalen får vi också höra deras reflektioner från lektionen som sedan kan hjälpa oss att utforma och utveckla övningarna till det tänkta framtida materialet.

Samtalen får en mycket liten plats i vår undersökning då vi koncentrerar oss på observationen i första hand. Därför kan man säga att det blir en ostrukturerad ”miniintervju”. I denna typ av intervjuer har man som forskare bestämt innehållet i frågorna innan, men beroende på hur intervjun fortskrider bestäms ordningen (Stukát 2005). Svaren som man får av den intervjuade kan leda till individuella följdfrågor, ”här utnyttjas samspelet mellan den som frågar och den som tillfrågas till att få så fylig information som möjligt” (Stukát 2005, s.39).

## **Pilotstudie**

För att få ut en så bra kvalitet som möjligt av observationerna valde vi att göra en pilotstudie. Det missvisande med den blev att våra försökspersoner är jämgamla med oss, men eftersom de var helt nybörjare på instrumenten piano och fiol tänkte vi att det ändå kunde bli en hjälp för att se om de förstod uppgifterna. (Då fiol är ett instrument som egentligen kräver vissa förkunskaper lärde Karin ut fiol- och stråkhållning, var på fiolen man drar stråken samt hur man spelar med olika fingrar. Detta tog ca 10 min och var inte med i själva lektionstiden.) Vi är medvetna om att fantasi och kreativitet skiljer sig mellan barn och vuxna men var inte främst ute efter resultatet utan efter om de förstod våra instruktioner. Dessutom fick vi möjlighet att kontrollera hur lång tid övningarna tog vilket är viktigt eftersom vi hade informerat barn och föräldrar om lektionens längd. Övningarna fungerade bra och till och med vuxna elever tyckte att det var spännande med instrumentens olika ljud som de själva fick experimentera fram.

En fördel med att testa lektionen med en pilotstudie var att vi efteråt kunde få konstruktiv kritik som kunde förbättra övningarna inför de riktiga observationerna. Deras invändning var att vi inte ska vara rädda för att ha vissa ledande frågor, eller frågor med flera svarsalternativ. De upplevde att det kunde skapa förvirring när de skulle hitta på allt själva, t ex kan man



fråga ”vill ni spela starkt eller svagt” istället för ”hur vill ni spela”. Det blir ett sätt att ge riktning åt fantiserandet. De menade att barnen då vet i vilka banor de kan tänka och att de då kan få mer inspiration än om ”allt är möjligt”.

## 3.2 Urval, material och tillvägagångssätt

Eftersom vi har kort om tid för vår kvalitativa undersökning har vi begränsat oss till att observera tre grupper. Två av grupperna kommer från en musikskola utanför Göteborg där en av oss haft sin VFU medan en tredje grupp är sammansatt av barn som känner varandra från ett privat sammanhang. På kulturskolan fick läraren som vi hade kontakt med själv välja ut de barn som skulle delta i vår studie med villkoret att de skulle ha tagit lektioner i ungefär ett år på sitt instrument. Valet skedde sedan utifrån möjligheten att bli skjutsad extra in till musikskolan för att kunna delta i vår studie. Dessutom såg vi helst att de som skulle spela tillsammans kände varandra innan för att få en så avslappnad atmosfär som möjligt under den relativt korta lektionen. Resultatet blev två flickgrupper, vilket är naturligt med tanke på att det på den musikskolan är få killar som spelar fiol och piano. Det blev en grupp med två violinister (6 respektive 8 år) samt en pianist (8 år). I den andra musikskolegruppen var det en violinist (7 år) och en pianist (8 år). Tredje gruppen består också av två tjejer där violinisten är 8 år och pianisten är 9 år.

Under 40 minuter hade vi två olika delar: en uppvärmning och en huvudaktivitet. Därefter hade vi ett samtal med barnen utifrån en intervjuguide vi gjort. I uppvärmningen använde vi oss av en enkel melodi som vi skrivit med en tillhörande stämning bestående av endast två toner. På fiolen ska de två tonerna spelas som flageoletter<sup>1</sup> vilket ger ett fint och klart ljud. Karin lärde ut melodin på gehör medan Sara kompade på pianot. I slutet av uppvärmningen när vi spelat melodin på några olika sätt, som starkt och svagt, experimenterade vi även lite med instrumentens olika ljudmöjligheter. Eleverna fick t ex prova att använda strängarna inuti pianot, pedaleffekter, sargen på fiolen eller spela på ”fel” sida om stallet. Detta tog sammanlagt ca 10 minuter. Därefter tog huvudaktiviteten vid vilken kretsade kring fem bilder vi målat med en tillhörande saga om myrorna Fio och Pia. Tillsammans med barnen diskuterade vi vad som hände på bilderna. Vilka stämningar som fanns, vad myrorna gjorde och hur de kände sig. Vi pratade om hur man kunde få detta att låta på våra instrument. Därefter lästes hela sagan tillsammans med att bilderna visades och barnen fick själva bestämma var och hur de kunde göra ljudeffekter till det som de hörde och såg. På sista bilden har Fio och Pia konsert och då spelade barnen låten som de lärt sig i början. Därmed var vår deltagande observation slut och ett samtal tog i stället vid.

Som redan sagts hade vi en intervjuguide som hjälp i samtalet. Ibland ledde dock barnen in oss på andra spår som gjorde att vi ställde en följdfråga vi inte planerat. Detta var intressant och vi hann ändå med frågorna som vi hade tänkt ut. Barnen verkade avslappnade trots att vi som ”fröknar” har ett övertag då vi är de som leder samtalet och har tagit initiativ till hela observationen.

---

<sup>1</sup> en spelteknik på musikinstrument, som syftar till att dela upp den vibrerande ljudkällan (vanligen en sträng eller en luftpelare i ett blåsrör) i två eller flera svängningsbukar. Resultatet blir en ton som finns i grundtonens övertonserie (Wikipedia).



Vi filmade allting för att i efterhand kunna titta på vad som hände och lyssna till barnens svar. Detta eftersom det är lätt att minnet förändras lite med tiden och för att den som är intresserad ska kunna kontrollera vår tolkning av observationen.

Nedan följer våra observations- och intervjuguider som vi haft som stöd för att ringa in vår undersökning. När vi skrivit dem har vi utgått från vårt syfte och på det sättet begränsat oss till det som har känts relevant för vår studie.

### **Observationsguide:**

- Hur inspirerar eleverna varandra i samspelet?
- På vilket sätt följer de varandra?
- Kommer barnens fantasi fram i musicerandet?
- Kan de spela med instrumenten det som de uttryckt i ord?
- Vilka olika uttryckssätt använder de sig av?
- Vad lär de sig?

### **Intervjuguide:**

- Vad tyckte ni om den här lektionen?
- Var det något som var extra roligt?
- Vad tyckte ni att ni lärde er?
- Skulle ni vilja spela mer tillsammans?
- Vad tycker ni om att spela utan noter?

### **Bildförklaring:**

Till materialet som vi använde oss av under lektionerna målade vi fem stycken bilder som hör ihop med sagan. (Bilderna finns som bilaga.) Med varje bild har vi en tanke, som förklaras nedan, trots detta strävade vi efter att sätta barnens egna fantiserande i fokus. Vi gav dem en situation och de fick experimentera utifrån den. När det gick trögt gav vi olika förslag på instrumentet för att ge eleverna inspiration.

#### *Bild 1 Myrorna jamar*

Vi vill börja sagan med något som eleverna är trygga med. Därför leder denna bild till att eleverna får spela tillsammans och då passar det bra att spela låten som vi precis lärde ut i uppvärmningen. På detta sätt befäster vi också låten ytterligare och det nya momentet blir nu att hitta på hur låten ska spelas. T ex ledsamt, glatt etc.

### *Bild 2 Myrorna går genom storskogen*

Vi vill öva på att spela i olika tempon och därför talar vi om att myrorna går, springer och smyger på den här bilden. Här kan vi också få med mycket dynamik och det är en bra övning där vi får chans att titta på samspelet mellan eleverna i de olika momenten.

### *Bild 3 Myrorna i oväder*

Storm, Regn och åska ingår i bild nr tre. Tanken är att eleverna genom association från verkligheten ska komma på liknande ljud på instrumenten. Fantasin får fritt spelrum och det finns som vi nämnde ovan inga rätt eller fel.

### *Bild 4 Vandring uppför berget*

Här är vi ute efter att eleverna ska höra skillnad på en uppåtgående och en neråtgående rörelse. Vi har förstått att det kan vara svårt att förstå vad som är uppåt på t ex pianot, därför måste vi använda öronen och lyssna hur ”uppåt” låter. För att få med ytterligare en händelse i bilden trillar myrorna och det kan vara kul för barnen att hitta på egna ”trilljud”.

### *Bild 5 Konsert*

Vi vill också avsluta sagan med något bekant och då väljer vi att spela våran låt på en konsert. Först måste eleverna bestämma en form till låten. Hur många gånger ska låten spelas, vem spelar stämman och när spelas den? Ska det spelas stark eller svagt? Om barnen vill får föräldrarna komma in och lyssna på konserten. Det kan vara nyttigt för barnen att bli medvetna om att de alltid spelar en låt på ett speciellt sätt och att det finns många olika sätt som de kan använda sig av. Det kan också kännas roligare att spela när man har varit med och bestämt hur det ska låta. Låten blir ”min egen”.

## **3.3 Etiska ställningstaganden**

Vi har i följande text utgått från Vetenskapsrådets forskningsetiska principer. När man har en deltagande observation är det viktigt att alla medverkande vet med vilket syfte som undersökningen görs. Dessutom ska de bli informerade om att allt är frivilligt och att de kan avbryta sin medverkan när de vill. Det är också viktigt med tystnadsplikt och att inga verkliga namn används i det offentliga arbetet. Är barnen i observationen under 15 år är det dessutom nödvändigt att få vårdnadshavarens tillåtelse.

De forskningsetiska principerna har fyra huvudkrav som vi har använt oss av:

1. Informationskravet: Alla deltagare ska få ta del av forskningens syfte.
2. Samtyckeskravet: De deltagande ska bli informerade om att de själva avgör vad de vill delta i och inte.
3. Konfidentialitetskravet: Vikten av att den personliga information som samlas in hanteras konfidentiellt och skyddas från att obehöriga får del av den.
4. Nyttjandekravet: Forskningsresultatet får endast användas inom forskningens ändamål.

I de fall som eleverna nämns i uppsatsen är namnen alltid fingerade. Videomaterialet från observationerna förvaras på en säker plats under uppsatsens bearbetning och därmed uppfylls *konfidentialitetskravet*. Allt videomaterial kommer, som *Nyttjandekravet* kräver, enbart att nyttjas i den här uppsatsen och förstörs när uppsatsen examinerats.

### 3.4 Studiens tillförlitlighet

Vi kommer här att diskutera kvaliteten på vår studie där vi utgår från tre aspekter vilka är *studiens reliabilitet, validitet* och *generaliserbarhet* (Stukát 2005). Reliabilitet kallas även för studiens tillförlitlighet där kvaliteten på mätinstrumentet diskuteras. Vårt mätinstrument som är observationen och samtalet stärks genom att vi filmade hela observationerna för att sedan kunna gå tillbaka och titta på vad som verkligen hände. Detta gjorde att vi kunde koncentrera oss på lektionen och slapp anteckna. Risken är att man vid videoobservation förlitar sig för mycket på kameran och att man glömmer vad som sker utanför kamerans upptagningsområde då det är svårt att få med hela rummet på filmen. Vi är medvetna om detta men tycker ändå att videoobservation ökar trovärdigheten. Vi försökte göra förutsättningarna för lektionerna så lika som möjligt. En annan svårighet för resultatets reliabilitet kan vara att observationerna genomfördes i två olika städer, vilket också betyder i olika rum. Barnen kan komma i olika stämningar beroende på miljön och omgivningen. Detta ser vi dock som en tillgång eftersom vi då får möjlighet att testa våra övningar under olika förhållanden

Med validitet menas att man diskuterar om det som verkligen skulle mätas blev mätt (Stukát 2005). Vi har försökt att utgå från observationsfrågorna som är knutna till teorierna och som i sin tur är kopplade till syfte och frågeställningar. En av svårigheterna med observationerna var att vi ville mäta fantasi vilket gjorde det svårt för oss eftersom det är mycket som sker i barnens huvuden som vi inte kan se eller mäta. Observationsfrågorna var dock en stor hjälp för oss för att mätningarna skulle bli så lika som möjligt i grupperna då vi konkret visste vad vi skulle titta efter. Vårt urval av elever är baserade på vår tanke att barn som är i åldern 6-9 år och har spelat i ungefär ett år har tillräckliga kunskaper på instrumentet och är i en bra ålder som passar just vår lektionsidé med bilder och saga.

Generaliserbarheten handlar om för vem eller vilka resultaten gäller (Stukát 2005). Vi är medvetna om att det inte går att generalisera våra resultat då vi endast undersökt tre grupper. Antalet observationsgrupper i vår uppsats är dels beroende av den knappa tiden men också av svårigheten att få ihop grupper med fiol- och pianoelever som passade in i studien. Meningen är att den här verksamheten som vi är intresserade av ska ligga under en längre tid och därför är det svårt att se resultat efter en lektion, men vi har fått en pusselbit och är nöjda med det vi hann se under en lektion med barnen.

## 4 Resultat

Vi har här beskrivit observationernas skeende genom att vi sett på våra videoinspelningar och samtidigt skrivit ner vad vi sett. Först grupp A och B som gjordes på en kommunal musikskola, sedan grupp C som gjordes i en kyrklokal. Efter varje grupp har vi gjort en kortare sammanfattning för att ge läsaren en tydligare helhetsbild av gruppen. Till sist har vi också skrivit en analys, där vi har sammanställt tecken på fantasi, samspel och lärande.

### 4.1 Beskrivning av observationerna

#### *Grupp A*

Anna 6 år (fiol)  
Maria 8 år (fiol)  
Jessica 8 år (piano).

Anna och Maria är systrar. I musikskolan började de för cirka ett år sedan men har innan dess spelat mycket hemma då mamman är violinist. Jessica spelade ett år för en privatlärare men började den här terminen på musikskolan.

#### *Uppvärmning*

Vi lär ut en melodi på gehör och eleverna tar snabbt efter. Sara som kompar på pianot men som också spelar melodin i början kan snart ta bort sitt melodispel då Jessica själv kommer ihåg och hör hur hon ska spela. Även fioleleverna är duktiga på att härma och lär sig snabbt låten. På slutet testar vi olika ljud på instrumenten.

#### *Bild 1 Myrorna jamar*

När Anna ser myrorna börjar hon spontant att spela en melodi. På förslag från oss spelar eleverna melodin och stämman som de nyss lärt sig.

#### *Bild 2 Myrorna går genom Storskogen*

Så fort Anna ser bilden med myrorna som går i skogen säger hon ”Ok, de pratar!”. Hon börjar direkt att ”prata” på fiolen. Vi frågar dock hur det låter när myrorna går och vill att de ska spela så som de tror att det låter när myrorna går. Anna och Maria börjar genast göra ”gåljud” på sina fioler. Maria studsar med stråken upp och ner på strängarna. Anna tar efter. Jessica börjar gå med fötterna och Sara frågar hur man skulle kunna göra med hjälp av pianot. Då prövar hon olika tangenter som om en myra vandrade över klaviaturen. När myrorna sedan ska springa börjar Jessica återigen visa hur detta kan låta genom att stampa med fötterna. Efter att Sara ännu en gång uppmanar till att testa på pianot börjar Jessica klinka på tangenterna. Till en början spelar hon i myrornas ”gåtempo” men sedan blir det lite snabbare. Maria är på väg att göra något när Anna ropar ”Ja vet.!” då avvaktar hon och lyssnar på Anna som börjar knacka på fiolens baksida. Vi fortsätter med att fråga hur det låter när myrorna smyger. Som en första reaktion börjar violinisterna smyga med sina kroppar. Sedan börjar Maria slå på sargen med baksidan av stråken medan Anna återigen utbrister ”ja vet...” varpå hon spelar lite pipigt på ”fel” sida av stallet. De håller fast vid sina egna idéer. Pianisten

börjar klinka men kommer sedan på att hon kan dra fingrarna över pianots strängar och på så sätt få ett ljud som skulle kunna låta som långa steg.

#### *Bild 3 Myrorna i oväder*

När Anna ser bilden säger hon efter några sekunder: ”Nu tror jag att jag vet” och så börjar hon göra glissandon på fiolen som ska låta som vind. Maria hänger på och pianisten kompletterar fiolernas glissandon med plinkande toner högt upp på pianot. De går igång alla tre på den ovädersstämning som de skapar. När vi frågar efter regnljud tar pianisten första initiativet och fortsätter använda sig av pianots diskant för att trycka ner flera tangenter samtidigt på ett sätt som låter som droppar. Maria börjar studsa med taglet på strängarna medan Anan spelar toner som liknar sättet pianisten spelar på. När Karin säger ”Titta på Maria” börjar hon i stället spela som sin syster.

”Passa er, nu börjar det åska också!” ropar Karin plötsligt. Anna drar djupt efter andan och spärrar upp ögonen. Jessica börjar slå på pianot. Efter att Sara visat hur det låter när man spelar längre ner på klaviaturen väljer hon att göra likadant och verkar nöjd. Maria spelar mörka, starka toner och Anna slår på fiolens baksida, men gör sedan som Maria eftersom Karin blir orolig för den ömtåliga fiolen. Anna tyckte dock fortfarande att sitt ljud var bättre.

#### *Bild 4 Vandring uppför berget*

När myrorna ska gå uppför ett berg frågar vi hur man kan spela så att man hör att de inte går nerför utan just uppför. Maria gör ett uppåtgående glissando på fiolen. Anna börjar däremot göra ett neråtgående glissando men upptäcker genast att det var fel håll och gör ett glissando uppåt i stället. Jessica spelar först två toner om och om igen men efter ett tag kommer hon på att hon kan spela intervallet högre och högre upp på pianot.

På bilden ramlar Fio och när Anna ser det utbrister hon ”Blodet rinner” och börjar illustrera detta på fiolen. Strax därpå säger hon ”Hur går det när fiolen går sönder?” och så kommer ett förslag på hur detta kan låta.

#### *Bild 5 Konserten*

De bestämmer en form och spelar låten utan problem.

#### *Sagan*

Fiolelevernas mamma är nu inne i rummet för att lyssna på slutresultatet. Vi märker att barnen blir lite mer spända av hennes närvaro.

Karin läser nu sagan som hör till bilderna som Sara samtidigt visar. Under tiden gör Anna, Maria och Jessica ljudeffekter, vilket kommer naturligt utan hjälp från oss. En del saker blir annorlunda mot när vi pratade om bilderna men känslan blir den samma och de tajmar uppmärksamt Karins sagoläsning.

#### **Sammanfattning:**

Anna som är den yngsta i gruppen sprudlar av fantasi och nya initiativ. Hon säger ofta ”Ja vet!” varpå hon spelar något. Även de två andra är snabba på att hitta på saker men håller en mer lågmäld profil. Fiolerna lyssnar ofta in varandra för att hitta ett gemensamt sätt att spela. Pianisten och violinisterna tar inte efter varandras toner men man märker att de lyssnar in varandras spel genom att tempot ofta blir samma. Dessutom hakar de ofta på varandra uttryck vad gäller de sätt som de spelar på, t ex dynamik, korta toner, mystisk stämning etc. Speciellt fioleleverna har lätt för att spela det som de pratar om. Ibland kommer till och med spelet först och förklaringen efteråt. Pianoeleven får allt lättare för att uttrycka sig under lektionens

gång. Hon vidareutvecklar de idéer hon får från oss och inspireras av Anna och Maria men blir också på slutet friare i sitt experimenterande och sökande efter olika uttryck.

## **Grupp B**

Karro, 7 år (fiol)

Johanna, 8 år (piano)

Karro och Johanna har båda spelat ungefär ett år på musikskolan. Johanna tar även lektioner i cello på musikskolan. Karro spelar ofta tillsammans med sin bror (cello) och mamma (piano, fiol) hemma. Hon fick börja använda fiolen redan vid 5 års ålder eftersom hennes mamma är violinist.

### *Uppvärmning*

Karro lär sig vår melodi utan problem. Johanna klarar av att spela melodin men behöver till en början titta på Saras hand som stöd.

### *Bild 1 Myrorna jamar*

- Vad tror ni att de spelar? frågar Karin.

- Myrorna spelar en glad melodi för de flinar, säger pianisten. Eleverna börjar spela melodin långsamt men avbryter då det blir fel. Pianisten övar själv igenom låten men i ett snabbare tempo och violinisten säger då:

- Det är roligare om det går snabbare. Därefter spelar de med nöjda miner sången i ett snabbare tempo.

### *Bild 2 Myrorna går genom Storskogen*

Så fort Karro ser skogen säger hon:

- Om det är läskigt kan man göra läskig musik.

- Det skulle man kunna göra, svarar Sara och fortsätter med att säga att om myrorna blir rädda kanske de behöver springa. Vidare vill Sara veta hur man kan göra skillnad mellan att gå och springa på instrumenten.

Johanna börjar spela "gåljud" på diskanten av klaviaturen mellan två olika toner och förklarar:

- Det var små fötter här.

Karro hakar på i samma takt och väljer också att spela ljusa toner precis som pianisten börjat göra.

Ungefär samma sak händer när myrorna ska börja springa. Pianisten börjar drilla mellan två toner och violinisten hakar på med att göra ett tremolo som passar ihop med pianistens drillar.

Smygandet blir ett plinkande på tangenterna samt en försiktig ton på fiolen. Detta sker i ett långsamt tempo. Vi visar att man också kan spela på ett pipigt sätt på "andra" sidan stallet eller genom att knäppa på pianots strängar.

### *Bild 3 Myrorna i oväder*

Violinisten tar första initiativet till att spela regndroppar då hon spelar stora sekunder<sup>2</sup> med hoppstråk. Pianisten tar vid genom att på ett liknande sätt knäppa på pianots strängar.

Violinisten uppmärksammar också att det blåser och visar detta genom att spela glissando upp och ner på strängarna. Pianisten vet inte hur hon ska göra och läraren visar många olika förslag men utan att få pianistens medhåll. Inget låter tydligen som blåst. När violinisten på nytt börjar spela sitt blåsljud börjar pianisten att klinka lite, vilket tillsammans blir en blåsig känsla.

När det sedan börjar åska över de båda myrorna associerar Karro och Johanna till mörka toner. Agnes spelar på G-strängen och Julia en baston. Sara visar att man också kan spela mycket mera på pianot för att få fram mer dynamik och då hakar de förtjust på.

- Nu kommer lite regn igen, säger Karin.

Violinisten spelar sitt gamla regnljud men kommer sedan på att hon kan studsas med stråkens pinne på strängarna och därmed får pianisten och violinisten mer lika ljud eftersom pianisten knäpper på sina pianosträngar.

#### *Bild 4 Vandringsuppför berget*

- Hur spelar man så att det går uppför? är våran första fråga till den här bilden.

Karro svarar snabbt:

- Långsamt.

Sara håller med men undrar om det finns fler saker man kan göra för att visa att de går uppför. Då börjar de båda spela uppåtgående skalor. Nästa fråga blir hur det låter när Fio trillar. De gör båda varsitt "trilljud". Myran Pia fortsätter att gå och Karin uppmanar därför pianisten att fortsätta "gå uppför" på pianot. Violinisten tar tillfället i akt att öva på sitt "trilljud".

#### *Bild 5 Konserten*

Karro tycker att det ser ut som ett bröllop på bilden och vi bestämmer oss därför för att myrorna har en bröllopspelning. Karro och Johanna kommer överens om en form och spelar melodin och stämman med stor säkerhet och känsla.

#### *Sagan*

De följer Karins ord med tajming och inlevelse. Liksom i grupp A blir många ljud annorlunda i sagan jämfört med när vi pratade om bilderna. T ex spelar violinisten ett läskigt glissando när bilden på skogen kommer. Till detta hör att hon tidigare uttryckte att det var en läskig skog. Pianisten tar exempelvis ett initiativ när myrorna går förbi ett hus där Bockarna Bruse ligger och sover genom att spela en otäck liten sekund långt ner på pianot.

#### **Sammanfattning:**

De tar båda många egna initiativ och hittar för det mesta de uttryck som de vill uppnå på sina instrument. Ibland spelar de effekter utan att vi frågat efter dem. Det kommer helt enkelt naturligt för dem att då och då uttrycka vissa stämningar genom instrumentet i stället för ord. De lyssnar in varandra genom att härma varandras tempo, dynamik och uttryck. På blåsten när Johanna förgäves letade efter ett blåsljud blev hjälpen till slut att Karro började spela sitt blåsljud och att Johanna då fann ett sätt att komplettera det ljudet. Tillsammans fick de då en fin stämning av blåst.

---

<sup>2</sup> Sekund är ett musikaliskt intervall på ett diatoniskt steg. En liten sekund är lika med ett halvtönssteg och en stor sekund är lika med ett heltonssteg. (Wikipedia)



## Grupp C

Alva, 9 år (fiol)

Lovisa, 8 år (piano)

Alva har spelat fiol i stråkklass i två år och Lovisa har spelat piano för en privatlärare i ett år men har nu haft uppehåll i en termin.

### *Uppvärmning*

När Karin lär ut låten lär sig Alva den ganska snabbt medan Lovisa har problem att hänga med. Vi får därför stanna och låta Sara visa Lovisa i ett långsammare tempo och hon får öva själv tills alla toner kommer på rätt plats. Därefter spelar vi hela låten men Lovisa har fortfarande vissa svårigheter att få ihop melodin. Stämman är enklare för Lovisa eftersom den bara innehåller två toner. Alva som aldrig har spelat med flageoletter tidigare har lite svårt att hitta dem men klarar det sedan ganska bra.

### *Bild 1 Myrorna jamar*

Lovisa och Alva spelar låten tillsammans och klarar det skapligt med vår hjälp. Sara måste hela tiden spela med Lisa i melodin för att hon inte ska tappa bort sig.

### *Bild 2 Myrorna i storskogen*

På frågan hur det låter när myrorna går börjar Lovisa själv att gå fram och tillbaks från pianot.

- Hur skulle man kunna göra om man skulle låta det här på pianot eller på fiolen? säger Sara

- Så här kanske... nej... Lovisa sätter sig ner lite uppgivet.

- Jo varför inte... pröva, försöker Sara igen.

Lovisa testar men kommer inte fram till något och tittar på Alva som har hittat sitt ljud på fiolen. Hon valde att växla mellan två toner i ett tempo som hon tyckte lät som gång.

- Testa lite till, fortsätter Sara till Lovisa.

Det gör Lovisa. Hon hittar snart något, skiner upp och utropar:

- Den här! Lovisa blir glad över sin upptäckt av sitt ”gåljud” som blir ett knäppande på pianots strängar.

### *Bild 3 Myrorna i oväder*

Lovisa börjar smattra på tangenterna, utan att det blir toner.

- Regndroppar på ett fönster, säger Lovisa.

Alva tänker börja spela men när hon hör Lovisas smatter sänker hon stråken och börjar smattra med fingrarna mot hakstödet. När det åskar börjar Lovisa genast banka på pianot. Sara föreslår att hon ska göra det längre ner på pianot. På Karins förslag att spela på g-strängen börjar Anna spela mörka toner. Hon blir då väldigt glad när hon kommer på hur hon kan göra.

### *Bild 4 Vandring uppför berget*

Här försöker vi få dem att låta som om de går uppför och inte nerför. Detta verkade vara svårt att förstå och därför ger Sara några förslag. Lovisa säger till när hon tycker det låter uppför. Karin visar Alva en uppåtgående skala som hon härmar. Sedan kommer Lovisa på att hon kan dra handen från pianots bas till dess diskant, exalterat utbrister hon ”uppe på topp, och ner”. Alva väntar ut Lovisa.

En myra ramlar på väg uppför berget.



- Hur låter det när myran snubblar tror du Alva? frågar Karin. Eftersom Alva inte tar något initiativ spelar Karin teater och ramlar själv. Alva rycker på axlarna. Karin ger då förslaget att spela på ”fel” sida stallet. Då spelar hon ett ”trilljud” som hon verkar nöjd med. När vi frågar Lovisa lägger hon ner hela huvudet på klaviaturen vilket får bli hennes sätt att trilla.

#### *Bild 5 Konserten*

Konserten går bra, de spelar för det mesta rätt toner. Lovisa har fortfarande svårigheter med melodin och Alva behöver hjälp av Karin för att hitta flageoletterna genom att hon justerar Alvas finger.

#### *Sagan*

Sagan läses och Lovisa och Alva spelar ljudeffekterna utan hjälp från oss. De använder sig av ljuden som de kom på när vi tittade på bilderna innan och tar inga övriga nya initiativ.

#### **Sammanfattning:**

Både Lovisa och Alva använder flera olika uttryck men har svårt att lita på sig själva. På frågorna om vad som händer har de alltid ett svar men på frågan hur det skulle kunna låta blir ofta svaret ”jag vet inte”. Gå, springa och smyga får naturligt olika tempon hos både Lovisa och Alva. Dessutom syns det ofta på Lovisas kroppsspråk vilket uttryck hon vill spela. När de smyger spelar de i samma tempo och när myrorna springer väntar Alva in Lovisa för att sedan haka på i samma tempo. Tillskillnad från grupp A och B där violinisterna använder hela sitt instrument för att gå, springa och smyga spelar Alva på samma sätt fast i olika tempon. Hon verkar tycka det är svårt att komma på ljud och väntar därför ofta på lärarens hjälp eller avvaktar för att se vad Lovisa ska göra. Detta var genomgående i hela lektionen. Lovisa var uttrycksfull men inte så trygg på sitt instrument. Hon testar gärna olika ljud men blir ibland osäker som om det fanns ett rätt och ett fel. Hon blir dock mer frimodig ju längre tiden går under lektionen. Lovisa osäkerhet på pianot hindrar henne från att fullfölja sina idéer vilka hon har gått om.

## **4.2 Analys**

### ***Tecken på fantasi***

Vi har här sett på vårt inspelade material med siktet inställt på att leta efter fantasi. Vad finns det för tecken på fantasi och vad är återskapande? För att känna igen fantasi har vi försökt att se på hur barnen resonerar kring bilderna och hur de sedan för över detta på sitt instrument.

Över lag spelar de ett ljud direkt efter att vi har frågat om hur något låter och ibland testar de många olika ljud för att komma fram till vad som låter bäst. De lyssnar på varandras förslag och bestämmer sig ibland för att spela lika och ibland för att hitta varsina ljud som tillsammans utgör en ljudbild av t ex blåst, regn, när myrorna går, när någon ramlar o s v. Ibland kommer egna initiativ från barnen utan att vi frågar, t ex blodet rinner, fiolen går sönder. När vi sedan läser sagan blir det mesta återskapande eftersom barnen redan kommit på ljuden som de nu spelar till sagan. En del hittar dock på egna ljud till sagan, t ex när Bockarna Bruse ligger och sover eller när myrorna går in i skogen. Till första bilden presenterade vi de två myrorna Fio som spelar fiol och Pia som spelar piano. Då spelade Johanna och Anna en fin egen melodi som de verkar ha kommit på just i stunden vilket då

tyder på nyskapande och fantasi till skillnad mot om hon skulle återskapat melodin som vi tidigare lärt ut.

Ibland är fantasin som bortblåst, eleven ser då lite handfallen ut och verkar inte våga eller vilja uttrycka sig på sitt instrument. T ex Alva som ofta rycker idélöst på axlarna, Lovisa som testar en grej och sätter sig besviken och osäkert, Johanna som inte hittar ett vindljud trots att vi gett henne en rad förslag. Detta kan bero på olika saker. Både Alva och Lovisa är lite osäkra på sina instrument och eventuellt lite rädda för att göra fel eftersom de inte vågar testa. Lovisa verkar dock komma över detta och blir mer och mer experimentativ ju längre in i lektionen vi kommer. Trots hennes bristande trygghet i instrumentet upptäcker hon många ljud. Alva däremot väntar ofta på Karins förslag innan hon spelar något.

Just i sagan är grupp A och B mycket kreativa, de hittar på andra ljud än vad de redan gjort. Känslan vi får är att tjejerna i grupp A och B, som för övrigt gått på samma kulturskola, är mer vana än tjejerna i grupp C vid att leka på sina instrument. Det är också uppenbart att de spelat längre och mer än tjejerna i grupp C.

### ***Tecken på samspel***

Här har vi tittat på videoinspelningarna med fokus på samspelet. Eftersom grupperna skiljer sig mycket i sitt samspel har vi valt att under den här rubriken skriva om dem var för sig. I vissa fall lyssnar de in varandra och härmar varandras tempo, toner eller stämning. I andra fall vill de komma på egna ljud och melodier, vilket då blir ett komplement till det andra ljudet.

#### **A**

I grupp A är det härmande samspelet mest framträdande mellan de två fioleleverna. Pianoeleven däremot har svårare för att haka på även om hon gör det ibland, vilket kan bero på att hon har ett helt annat instrument med en annan klang och dessutom hamnar hon en aning skymd bakom pianot. Ofta använder hon sig av ett liknande ”klinkade” för att uttrycka olika saker vilket kan tyda på att hon stundvis har svårt att uttrycka sin fantasi i toner. Ett exempel är när myrorna ska gå uppför ett berg och Anna börjar spela ett nedåtgående glissando, Maria gör ett uppåtgående. Anna hör då att hon spelat neråt och byter därefter till ett uppåtgående och på så sätt spelar Anna och Maria likadant. Jessica hänger på det uppåtgående temat på pianot, men i stället för att spela glissando spelar hon en sekvens på tre toner, högre och högre upp på pianot. Här råder inte samspel i tempo eller toner men däremot har de alla utan ord kommit överens om att spela uppåt. En annan typ av samspel uppstår när de spelar låten som vi lärde ut i början av lektionen. Där märker vi att de är trygga i melodin och därför kan de samtidigt koncentrera sig på att lyssna och hålla samma tempo, som de andra. Något som kan vara svårt om man är ovan vid att spela med andra och behöva anpassa sig till hur någon annan spelar.

#### **B**

Karro och Johanna strävar ofta efter att spela likadant i stället för kompletterande och tar efter varandras dynamik, tempo, toner etc. Till exempel när Karro studsar med stråken på strängarna försöker pianisten härma genom att knäppa på pianots strängar. Ett annat exempel är när myrorna springer. Johanna börjar då drilla på pianos diskant, och Karro tar efter genom att i samma tempo göra ett tremolo på den ljusaste strängen. Detta är alltså genomgående för hur de samspelar, att de försöker spela så likt varandra som möjligt. De tittar också mycket på varandra vilket tyder på just detta.

När myrorna jamar på första bilden bestämmer de att myrorna spelar glatt. De börjar men kommer av sig. När de ändå stannat passar Johanna på att öva igenom låten i ett snabbare tempo och då kommer Karro på att det låter gladare om de väljer att spela låten snabbare. De provar detta vilket också leder till att de båda spelar korta toner. Vid ett tillfälle kommer pianisten av sig men lyckas snabbt hänga med Karro igen. Alltså är de känsliga för hur den andre spelar och har lätt för att haka på varandra.

När sagan läses och myrorna vandrar uppför berget spelar de skalor i samma takt och med en kvarts mellanrum vilket blir ett spännande stämspel.

## C

Både Lovisa och Alva verkar lite ovana på sina instrument och det är tydligt att de till vardags inte spelar lika ofta som de andra tjejerna i grupp A och B. Detta leder ibland till en osäkerhet som kan gå ut över samspelet, då de fokuserar mer på hur de ska få fram ett ljud på sitt instrument än på hur de kan likna eller komplettera den andre. När melodin spelas märker man t ex att de är mer fokuserade på att spela rätt toner än att lyssna på varandra och följa varandras tempo. I början blir Lovisa vid ett tillfälle uppgiven och verkar inte tro sig kunna komma på något, som om det skulle kunna bli fel. Vi uppmanar henne då till att testa igen och hon ändrar gradvis inställning till att bli sprudlande och experimentativ. Ett exempel på hur det kunde vara är när myrorna skulle gå och springa. Både Lovisa och Alva var då först i sina egna världar men när det sedan var dags att smyga spelar de i samma tempo och Lovisa tittar även på Alva som om hon försöker likna Annas ljud. Båda spelar svagt. När det blåser försöker också Alva att härma Lovisas glissando, vilket är ett tydligt tecken på samspel. Stundtals är det inget samspel alls eftersom de inte vet vad de ska göra. Även på sagan är de åtminstone till en början lite försiktiga men vad som är intressant är att samspelet i sagan blir tydligare. De härmar i större utsträckning varandras tempo och tonspråk vilket kan bero på att de är säkrare på hur de kan spela olika ljud.

## **Tecken på lärande**

I den sista genomgången av filmdokumentationerna har vi tittat efter tecken på lärande.

På frågan: "Vad har ni lärt er?" svarade alla grupper att de hade lärt sig en låt. Detta var en av våra tankar med lektionen; att de själva skulle få uppleva att de lärt sig något som de inte kunde innan. En låt blir då ett tydligt tecken för barnen att de lärt sig något och förhoppningsvis leder denna positiva känsla till en ökad självkänsla både i spelet och i identitetsskapandet.

Vår känsla av observationerna var att samspelet blev tydligare och mer följsamt under lektionens gång. De lyssnade mer och mer på varandra och blev allt mer trygga i sin improvisation. Under sagan som var det sista vi gjorde, var samspelet och improvisationen som bäst. De olika grupperna var på olika musikaliska nivåer men oavsett nivå såg vi att alla gjorde framsteg utifrån sin utgångspunkt. De blev både frimodigare och tryggare men lärde sig också att använda sig av olika slags ljud som de också vidareutvecklade och gjorde egna varianter och improvisationer på.

Vissa saker som vi inte tänkt på som nya lärdomar, tyckte ändå barnen att de hade lärt sig, T ex att spela nerstråk och flageoletter. De nämnde också att de lärt sig att spela olika ljud på instrumenten vilket var ett av våra mål, då vi ville ge barnen nya idéer och möjligheter att uttrycka sig på.

Vår förhoppning är att de ska ha blivit bättre på att uttrycka sin fantasi på instrumenten och att den barriär som ibland kan finnas mellan känslor och spel ska ha minskats. Vidare ville vi avdramatisera rädslan för att göra fel som ibland kan finnas och som vi tyckte oss se speciellt hos eleverna i grupp C. Vi tror på att låta eleverna få uppleva en upptäckarglädje i spelet, och att de ska få lära sig att lyssna, ta ställning och känna det som de spelar. Bara för att de spelar efter noter ska inte det behöva betyda att de spelar rätt och därmed slipper ta ställning till hur det låter. Det som syntes i undersökningarna var att eleverna blev glada och ivriga när de kom på något som de tyckte om eller när de tillsammans spelade så att de tyckte att det lät fint. Vill man ta vara på den här inneboende lusten och energin hos eleverna kan alltså ett sätt vara att utgå från det känslomässiga för att nå det teoretiska.

## 5 Diskussion

Vårt syfte med studien var att belysa samspel och ge utrymme för eleverna att använda sin fantasi och kreativitet i sitt musicerande. Detta eftersom elever i den kommunala musikskolan, enligt vår erfarenhet, ofta blir alltför styrda i sitt musicerande. Enligt det sociokulturella perspektivet är det viktigt för elevens lärande att känna meningsfullhet och delaktighet. Eleverna behöver få känna sig betydelsefulla och behövda vilket innebär att det är lärarens ansvar att skapa situationer som ger lärandet relevans för eleven. Resultaten av vår undersökning har stärkt detta och gett oss ökad insikt i hur gruppmusicerandet kan bli en viktig del i elevens meningsskapande kring sitt spel. Detta kan till exempel handla om att skapa situationer och miljöer som liknar de utanför skolan så att eleven kan använda sig av sitt spel även där. I musicerandet utanför skolan får förhoppningsvis eleven känna att han/hon fyller en funktion och därmed behövs i just det sammanhanget. Även i ett band eller en ensemble, om den är rätt sammansatt, kan eleven få känna stor delaktighet och betydelsefullhet. Det kan till exempel vara viktigt att eleverna får spela i en instrumentsammansättning som klingar bra tillsammans så att de blir inspirerade av att det låter bra. Att få möjlighet att spela i en mindre grupp är en annan viktig del eftersom de där inte kan gömma sig bakom någon annan utan får en viktig och tydlig roll, något som kan motivera till att öva och spela mera. I vår undersökning upplevde vi att eleverna tyckte att det var spännande med kombinationen fiol och piano. Firoleverna hade tidigare bara spelat med varandra eller med läraren på piano. Pianoeleverna hade bara spelat individuellt, aldrig tillsammans med ett melodiinstrument. Samtliga elever som deltog i våra observationer sa att detta var något som de ville göra oftare vilket vi tror kan ha att göra med att de fick känna sig viktiga men också att de upplevde att de lärde sig något och att de blev nöjda med det "sound" som de skapade tillsammans med varandra. För att styrka gruppmusicerandets och samspelets roll i elevernas lärande och kreativitet kan det här passa att begrunda några ord som Comenius skrev ner redan på 1600-talet om sina elever: "undervisning tillsammans och gemensamt bidrog till att arbetsresultat och arbetsglädje stegrades, eftersom de unga då är varandras föredömen och kan sporra varandra". 400 år senare uttrycker Pia Williams samma tankar, nämligen att barn oavsett ålder vill lära av varandra och därför är kompisarna viktiga för barns lärande och utveckling. Detta är en möjlighet som många lärare säkert skulle kunna använda sig mycket mer av. Det som är svårt med detta är den avvägning som läraren måste göra. Var går gränsen mellan det lärarstyrda och det elevstyrda? För att ta ett exempel från vår undersökning var vår tanke med en av bilderna att barnen skulle spela uppåtgående toner samtidigt som vi ville att de skulle tänka fritt kring bilden. En avvägning blev då för oss hur mycket vi skulle styra barnens fantasi. Som hjälp funderade vi då över vad som hämmade, samt stimulerande elevernas uttryck, improvisation och samspel. Ibland upplevde vi dock att barnens fantasi tog fart när vi preciserade bilderna genom att ställa frågor eller ge dem förslag på ljud. Det var som om de i vissa fall behövde en riktning för att veta i vilka banor de skulle börja fantisera.

Enligt Vygotskij (1995) är fantasin en viktig del i barnens inläring. Han menar också att intresset styr barnens lärande. Med detta synsätt är det av stor vikt att ta reda på barnens egna ambitioner med sin musikinläring. Detta har Karin Helander skrivit en avhandling om, ur vilken vi hämtat information (2007). Barnen hon undersökte hade en önskan att spela med andra på fritiden. Problemet för dem var att de tyckte att det var svårt att spela låtar utöver spelbokens repertoar och utan lärarens instruktioner. Alltså vågade de inte och kände inte att de kunde spela med andra på fritiden. Detta är ett fenomen som verkar kunna dröja kvar hos

elever som spelat flera år. De lär sig spela för sig själva eller i en stor orkester men blir osäkra i andra sammanhang. Här menar vi att läraren måste bygga broar mellan musikskolan och samhället, mellan fioleleven och pianoeleven etc. För att återgå till vår egen undersökning märkte vi en tydlig skillnad mellan elevernas olika vanor att spela med andra. Vissa hade svårare för att lyssna på den andres spel och verkade lägga den största koncentrationen på att själva spela rätt. Dessa elever hade också stundvis svårt för att hitta på saker av rädsla för att det skulle bli fel, vilket kan bero på att de var vana att spela efter noter eller andra givna mönster. Vi märkte dock att oavsett vanan att spela med andra, blev barnen friare i sitt spel redan under den korta lektionen som vi hade med dem. De blev bättre på att lyssna in varandra men också på att släppa fram sin fantasi i musicerandet.

Som vi redan nämnt tenderar den kommunala musikskolan ibland att ta bort barnens spontana musikalitet på så sätt att lärandet begränsas till läroböcker och till det specifika undervisningsrummet som eleven kommer till varje vecka. Tanken med den kommunala musikskolan när den startades var att den skulle bidra till samhällets musikliv. Då gäller det att barnen får chans att spela tillsammans med andra men också att de får tillfällen att spela ute i samhället och därmed får ett mer verklighetsnära förhållande till sitt musicerande. Om det nu är så som Björkvold skriver (2005) att barnens spontana sång tystas ner i grundskolan och att den naturliga musikaliteten som bevaras i andra kulturer men inte i vår försvinner, bör vi som lärare vara uppmärksamma. Utmaningen blir att ta vara på den kreativitet och det musikaliska uttryck som barnen redan har inom sig och låta den genomsyra undervisningen. På detta sätt får barnens egna intressen vara med och styra vilket också var en av tankarna vid musikskolans start då man ville fostra medvetna och självständiga individer (Kommunförbundet 1984).

Våra observationer har gett oss ökad inspiration till att fortsätta med undervisning som sätter samspel och fantasi i fokus. Vi såg att barnen hade mycket känslor och idéer inom sig och när de fick uttrycka detta på instrumentet verkade de lysa upp och vi upplevde att detta ledde till ett spontanare och friare spel. I förlängningen tror vi dock inte att en lektion ensam gör någon större skillnad. Vår tanke är att detta skulle kunna komplettera den individuella undervisningen på så sätt att man t ex var tredje vecka får vara del i en samspelslektion. Detta skulle inte innebära extra lektionstid för läraren eftersom den vanliga lektionen uteblir, däremot behöver läraren tänka över lektionens utformning så att kreativiteten får det utrymme som den behöver. Tanken är också att eleverna genom dessa grupper ska få tillfällen att spela upp inför andra människor. Vi hoppas att en sådan här undervisningsform kan leda till att eleverna sätter större värde på sitt eget spel. Med tanke på Karin Helanders undersökning där barnen uttryckte att man spelar under lektionstid medan resten av veckans musicerande kallas övning, hoppas vi att eleverna ska få en större självkänsla och trygghet i sitt musicerande så att de kan använda ordet ”spel” hela veckan.



# Referenser

## Litteratur

Bastian, P (1988) *In i musiken. En bok om musik och medvetande*. Stockholm: Sveriges kyrkliga studieförbund.

Björkvold, J-R. (2005) *Den musiska människan*. Stockholm: Runa

Björkvold, J-R (1980) *Den spontane barnesangen – vårt musikaliske morsmol. En undersøkelse av førskolebarns sang i tre barnehager i Oslo*. Bd 1, En analytisk gjennomgåelse. Oslo.

*Den kommunala musikskolan, en resurs i kulturlivet*. (1984) Stockholm: Kommunförbundet.

Dysthe, O (2001) *Dialog, samspel och läring*. Oslo: Abstrakt.

*Forskningsetiske prinsipper inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Vetenskapsrådet.

Helander, K (2007) ”Jag vill nog bara lära mig”. *Barns upplevelser av och ambitioner med sitt musicerade inom och utom ramen för frivillig musikundervisning*.

<http://www.smok.se/documents/Jagvillnogbaralaramig.pdf>

*Lpo 94 Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet*.

Rostwall & West (2001) *Interaktion och kunskapsutveckling: en studie av frivillig musikundervisning*. Stockholm: Centrum för musikpedagogisk forskning. KMH förlag.

Ruud, E. (2002) *Varma ögonblick. Om musik, hälsa och livskvalitet*. Göteborg: Ejeby.

Stukát, S (2005) *Att skriva examensuppsats inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.

Säljö, R (2000) *Lärande i praktiken*. Stockholm: Prisma.

*The Oxford Dictionary of Music*. (1985) Oxford: Oxford University Press.

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

Williams, P (2006) *När barn lär av varandra: samlärande i Praktiken*. Stockholm: Liber.

## Internetkällor

Källa 1:

Wikipedia: <http://www.wikipedia.org>

Källa 2:

SMoK, Svenska Musik och Kulturrådet: <http://www.smok.se/report.asp>

## **PIA och FIO i storskogen**

### *Bild 1*

Det var en gång två små skogsmyror som hette Pia och Fio. Pia spelar Piano och Fio spelar fiol. Så fort skolan är slut brukar de träffas och spela tillsammans. Den här dagen har Pia och Fio fått en spelning uppe på berget, men för att komma dit måste de gå genom storskogen.

### *Bild 2*

Eftersom Fio är lite ängslig av sig får Pia gå först. Som tur var är det en trevlig skog. Solen skiner och fåglarna kvittrar. Bakom en kurva upptäcker de ett hus och där ligger Bockarna Bruse och sover. Försiktigt smyger Fio och Pia förbi för att inte väcka dem. (-)

Efter ett tag får de syn på vargen som smyger på rödluvan. Pia och Fio börjar springa för att inte bli upptäckta. (-) Tur, de klarade sig. Pia och Fio sätter sig en ner och vilar en stund.

### *Bild 3*

När de har vilat klart och börjar gå igen hör de att de börja låta i träden. En stark vind kommer mot dem och Pia och Fio måste hålla sig i trädens grenar för att inte blåsa bort. (-)

Snart börjar det också regna, dropparna öser ner på de stackars myrorna som måste ta skydd under ett löv. (-) Med regnet kommer också åskan som dånar över hela skogen. Tur att Fio och Pia har varandra i detta oväder.

### *Bild 4*

Äntligen är de framme vid bergets fot och de börjar sin vandring upp längs den slingrande stigen. Regnet har gjort stenarna hala och plötsligt halkar Fio. Pia som inte märker något fortsätter gå men rätt som det är faller hon också till marken. Tillslut kommer de upp på bergets topp.

### *Bild 5*

Publiken har kommit och alla väntar förväntansfullt på de två skogsmyrorna Pia och Fio. Konserten kan börja!







