



Høgskulen på Vestlandet

Masteroppgave

MACREL-OPG-OM-1-2021-VÅR-FLOWassign

Predefinert informasjon

Startdato:	18-05-2021 09:00	Termin:	2021 VÅR
Sluttdato:	01-06-2021 14:00	Vurderingsform:	Norsk 6-trinns skala (A-F)
Eksamensform:	Masteroppgave		
Flowkode:	203 MACREL-OPG 1 OM-1 2021 VÅR		
Intern sensor:	(Anonymisert)		

Deltaker

Kandidatnr.:	214
---------------------	-----

Informasjon fra deltaker

Antall ord *:	16457
----------------------	-------

Egenerklæring *: Ja

Jeg bekrefter at jeg har Ja registrert oppgavetittelen på norsk og engelsk i StudentWeb og vet at denne vil stå på vitnemålet mitt *:

Jeg godkjenner avtalen om publisering av masteroppgaven min *

Ja

Er masteroppgaven skrevet som del av et større forskningsprosjekt ved HVL? *

Nei

Er masteroppgaven skrevet ved bedrift/virksomhet i næringsliv eller offentlig sektor? *

Nei



MASTEROPPGÅVE

Å vere i musikken. Ein autoetnografisk studie på flyt i arbeidet med musikkskaping.

Immersing in music. An autoethnographic study of flow in musical composition.

Johannes Nåden Aadland

Master i kreative fag og læreprosessar
Fakultet for lærarutdanning, kultur og idrett
Øystein Røsseland Kvinge og Magnar Åm
31. mai 2021

Eg stadfestar at arbeidet er sjølvstendig utarbeida, og at referansar/kjeldetilvisingar til alle kjelder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 12

“When distractions are out of the way and the other conditions for flow are in place, the creative process acquires all the dimensions of flow” (Csikszentmihalyi, 1996, s. 121).

Kan ein song måle fram eit tydlegare bilete av gårdsdagen? I denne songen finst du i bakgrunnen. Og i framgrunnen. Du finst i flyten og du finst i motstanden. Eg flyt i ein straum som bind håp og tvil saman, ein straum der orda ikkje er evige, men meislar på eit kunstverk som finst i bakgrunnen. Om dei evige orda finst, har eg ikkje meisla meg heilt fram til dei enno. Men denne dagen har eg ein reiskap i handa som er varare enn den eg pleier å meisle med (Johannes Nåden Aadland, frå arbeidet med masteren).

Samandrag

Dette masterarbeidet byrja då eg og kollega Simon Kleppe Røskeland våren 2020 bestemte oss for å gjere eit større kunstnarleg samarbeid. Eg komponerte og han har skreiv tekstar til eit fonogram som me spelte inn med bandet *Askeladden vinteren 2021*. Problemområdet eg ville utforske, var eigne vanskar med å komponere. Dette kjente eg igjen hos elevar eg hadde undervist i komposisjon og eg valde difor å gjere utfordring med å komponere til forskingsområde. Eg brukte Mihalyi Csikszentmihalyi sin teori om flyt som rammeverk for å analysere det kunstnarlege arbeidet. I tillegg til det overordna målet om å lage plate, valde eg ei problemstilling som eg arbeidde ut ifrå: «Korleis påverkar flyt arbeidet mitt med komposisjon, og korleis påverkar innsikt i komposisjonsprosessen forståinga av undervisning i komposisjon i musikkfaget på ungdomsskulen?»

I refleksjonskapittelet såg eg at flyt i arbeidet var kjenneteikna av ein tilstand der det skjedde ei rørsle i arbeidet og der eg var merksam på denne rørsla. Klare tilbakemeldingar frå vegleiar og medskaparane hjelpte meg å kome i flyt, medan manglande eigarskapskjensle og strenge krav til meg sjølv kunne hindre flytopplevinga. Det viktigaste var likevel songane, når dei utvikla seg på ein måte som gjorde at eg fekk lyst til å vidareforme dei.

Ut ifrå eige arbeid drøfta eg deretter korleis ein kunne leggje til rette for arbeid med kreativitet og komposisjon i musikkfaget. Her kom eg fram til fylgjande: Skal ein leggje til rette for flyt blant elevar, må dei få nok tid og tydelege tilbakemeldingar frå kompetente lærarar som har erfaring med komposisjon. Musikk lærarutdanninga må også prioritere kreativitet og komposisjon slik at lærarane utviklar evnene som skal til for å undervise elevane i kreativt arbeid.

Abstract

The departure point of this master thesis was an agreement made spring 2020 with my colleague Simon Kleppe Røskeland, that we would make a record for our band *Askeladden*. I composed the music and he wrote lyrics for the record and it was recorded the winter of 2021. The problem area I wanted to scrutinize, was my recent struggling with composing. I recognized my problems with composing from students I had tutored. I therefore decided to make trouble with music composing my problem area. I used Mihalyi Csikszentmihalyi and his theory of *flow* as a framework for analyzing the artistic research.

In addition to the overarching purpose of making a record, I decided to work with a problem issue: “How does flow affect my composing work, and how does insight into a composition process influence my understanding of composing as an element of music teaching?”

In the reflection chapter I noticed that flow in work was characterized by a motion in the work and also me being aware of the motion. Direct feedback from my tutor and co-creators helped me gain flow, while a lack of ownership and strict self-demands hindered the flow experience. Still, the most important element was the songs, how they developed in a way that made me want to further shape them.

With my own work as a starting point I thereafter discussed how one could facilitate creative work and composing in music teaching. I concluded as follows: If one wants to facilitate flow among students, they need enough time and direct feedback from competent teachers with composing experience. Music teacher educations also need to prioritize educating teachers in creativity and composing skills so that the teacher knows what it takes to guide students through the creative process.

Føreord

Når eg no skriv på føreordet, er det med stor takksemd. Mest fordi eg er ferdig med det største samanhengande arbeidet eg nokon gong har gjennomført. Det har ikkje vore lett å skrive masteroppgåve. Likevel har denne prosessen vore overraskande kjekk. Takk til Høgskulen på Vestlandet, avdeling Stord, for god tilrettelegging undervegs. Samlingane fungerte som konstruktive stunder som hjelpte oss med å strukturere arbeidet. Arbeidskrava motiverte oss til å fylgje ein naturleg progresjon. Difor følte eg sjeldan at eg låg bakpå med arbeidet. Øystein Røsseland Kvinge, som har vore hovudveglear, fortener ei spesiell takk. Me har hatt mange gode arbeidsstunder saman, og eg har lært utruleg mykje gjennom rettleiingsstunder der han har vist veg heller enn å kome med fasitar. Ein veglear i ordets rette forstand, med andre ord. Dei gode samtalanane med Magnar Åm, som har vore den kunstnarlege vegleiar i arbeidet, har også inspirert, og vore med på å gje meg mot til å skape igjen. I tillegg har eg fått god hjelp av Tore Samset Mygland og Kristin Aadland-Atkinson med korrekturlesing og kjeldekritikk. Tusen takk til dykk alle!

Dei andre medlemmane i bandet Askeladden fortener ei stor takk! Henning Neu Hoshovde og Torstein Mongstad, de har vore positive til prosjektet, jobba hardt for å realisere det og gjennomført på ein måte som imponerer meg veldig. De er enormt dyktige både som instrumentalistar, komponistar og arrangørar. Samarbeidet har glidd godt og det har vore ei stor glede å arbeide med dykk! Ei spesiell takk til Simon Kleppe Røskeland som har leia prosjektet saman med meg. Takk for støtte undervegs, gode samtalar, heftige diskusjonar og latterkuler i bilen til og frå øving. Det er ein fest å jobbe med deg, bryne seg på deg og finne nye løysingar saman med deg. Saman er me meir kreative enn me er aleine. Arne Wilhelmsen i *Beatstone studio* har vore innspelingsleiar og mikseansvarleg. Takk, Arne, for rausheit, gode og konstruktive kommentarar undervegs og den positive innstillinga di til å jobbe med oss. Det har vore enormt kjekt og lærerikt! Takk også til alle dei flotte muskarane og koristane som har sagt ja til å bidra på prosjektet. De gjer songane meir nyanserte og spanande!

Til slutt vil eg takke den nydelege familien min. Herman og Hanna, de er augnesteinane mine og har trøysta meg etter dagar der eg har jobba så lenge at eg nesten har sett dobbelt. Susanne, du er helten som har fått dagane til å gå, som alltid heiar på meg og vil meg vel. Tusen takk for den rause innstillinga di både til livet og prosjektet. Du inspirerer meg kvar einaste dag!

Innholdsliste

<i>Samandrag</i>	3
<i>Abstract</i>	3
<i>Føreord</i>	5
INNLEIING	8
1.1 BANDPRESENTASJON OG PROSJEKTSKISSE	8
1.2 BAKGRUNN FOR OPPGÅVA	9
1.3 PROBLEMMOMRÅDE OG PROBLEMSTILLING	9
1.4 LITTERATURGJENNOMGANG DEL 1: KUNSTFORSKING	10
1.4.1 KVA ER KUNST?	11
1.4.2 <i>Tilhøvet mellom kunst og vitenskap</i>	12
1.4.3 <i>Elliot Eisners Arts-based research</i>	12
1.4.4 <i>Artistic research</i>	13
1.4.5 <i>Kunstnarleg utviklingsarbeid</i>	14
1.4.6 <i>Konteksten til dette arbeidet</i>	14
1.5 LITTERATURGJENNOMGANG DEL 2: FORSKING PÅ KREATIVITET I SKULEN	15
1.5.1 <i>Kreativitet i skulen</i>	15
1.5.2 <i>Metodar som fremjar kreativitet</i>	18
1.5.4 <i>Oppsummering og forskarposisjonen min</i>	20
2 TEORI	22
2.1 FLYTTEORIEN	22
2.1.1 <i>Balanse mellom evner og utfordringar</i>	23
2.1.2 <i>Klare mål og tilbakemeldingar</i>	23
2.1.3 <i>Fusjon mellom handling og bevisstheit</i>	24
2.1.4 <i>Oppleving av kontroll</i>	24
2.1.5 <i>Transformasjonen av tida</i>	24
2.2 SLOBODA SITT DIAGRAM SOM MODELL FOR FORSKINGSARBEIDET	25
3 METODE	27
3.1 AUTOETNOGRAFI SOM METODE	27
3.2 Å ARBEIDE MED MEG SJØLV SOM INFORMANT	28
3.2.1 <i>Sjølvsobservasjon</i>	28
3.2.2 <i>Feltnotat</i>	28
3.2.3 <i>Personlege narrativ</i>	29
3.3 VITSKAPSTEORETISK PERSPEKTIV	29
3.4 KODING OG KATEGORAR	30
3.5 ETISKE ASPEKT	30
4 REFLEKSJON	31
4.1 <i>BALANSE MELLOM EVNER OG UTFORDRINGAR</i>	31
4.2 <i>KLARE MÅL OG DIREKTE TILBAKEMELDINGAR</i>	33
4.3 <i>FUSJON MELLOM HANDLING OG BEVISSTHEIT</i>	37
4.4 <i>OPPLEVING AV KONTROLL</i>	38
4.5 <i>ENDRA TIDSOPPLEVING</i>	40
4.6 <i>AVRUNDING AV REFLEKSJON</i>	42
5 DRØFTING	44
5.1 <i>TIDSDIMENSJONEN I MUSIKKFAGET</i>	44
5.2 <i>EKSAMEN I MUSIKKFAGET</i>	45
5.3 <i>TANKAR OM Å LØFTE LÆRARKOMPETANSEN I MUSIKKFAGET</i>	46
6 AVRUNDING	49
KJELDELISTE	51

VEDLEGG 1: ASKELADDEN – RUSTANDE STAG	55
REGN	56
BLI IGJEN.....	57
DÅ HO PAKKA NED ALT	58
RUSTANDE STAG.....	59
KVARDAGSTANKAR I BÅT.....	60
NÅR EG HAR DEG	61
NYE STEG	62
FÅR EG SJÅ DEG IGJEN?.....	63
BORTANFOR REGN	64
VEDLEGG 2: KORARRANGEMENT TIL FÅR EG SJÅ DEG IGJEN?	65

Innleiing

Dette masterarbeidet tek utgangspunkt i eit kunstnarleg arbeid som eg og medeleven min, Simon Kleppe Røskeland, har gjennomført saman med bandet Askeladden det siste året. Det overordna målet var å lage eit fonogram med åtte eller ni songar. Røskeland hadde tekstskaping og eg komposisjon som hovudområde. I emneplanen til *Master i kreative fag og læreprosessar* står det at «ved gjennomføring av masterarbeid 2) med innslag av kunstnerisk virksomhet skal dokumentasjon av det kunstneriske resultatet leveres sammen med et skriftlig materiale som formidler kandidatens refleksjon knyttet til arbeidet» (Høgskulen på Vestlandet, 2020). Form og medium står ein fritt til å velje sjølv. Undervegs har eg, i tillegg til hovudrettleiar, fått hjelp av ein kunstnarleg vegleiar som har hjelpt meg til å vidareutvikle songane etter kvart som eg har laga dei. Me har valt *Soundcloud* som utgjevingsform. Dette er ei internettside der ein kan distribuere, strøyme og laste ned musikk. I vedlegg 1 ligg lenkjer til det ferdige kunstnarlege resultatet, og denne teksten byggjer på refleksjonar knytt til arbeidet med komposisjonane. For å skape eit tettare band mellom refleksjonsteksten og musikken har eg laga QR-kodar som lesaren kan skanne for å lytte til songane etter kvart som eg skriv om dei.

1.1 Bandpresentasjon og prosjektskisse

Askeladden er eit band eg spelar i, og me har eksistert sidan våren 2011. Bandet består av Johannes Nåden Aadland på vokal og piano, Torstein Mongstad på bass og kor, Henning Neu på gitar og kor og Simon Kleppe Røskeland på trommer og kor. Me skriv låtar i sjangeren jazzpop, her definert som populærmusikk med friare bruk av akkordar. Dei siste ti åra har me turnert og spelt forskjellige stadar i Noreg, samt gjeve ut seks singlar og ei plate.

Me er to i bandet Askeladden som ferdiggjer masteroppgåver i kreative fag og læreprosessar våren 2021. Eg og bandkollega Røskeland blei våren 2020 einige om at me ville gjere eit kunstnarleg samarbeid som skulle resultere i ei plateutgjeving med Askeladden. Me bestemte oss for ikkje å lage ei temaplate, men heller la kvar song fortelje sin eigen historie. Han hadde norsk som fokusområde medan eg hadde musikk. Me hadde heilt ulike problemområde me ville utforske, så me blei einige om å skrive to forskjellige oppgåver, men at han skulle skrive tekstar medan eg skulle komponere musikken. Om nokon i bandet hadde gode idear, var me opne for å bevege oss utanfor rammene. Det er difor gjort to større unntak på plata: *Då ho pakka ned alt*, der me tok utgangspunkt i ein ide av Torstein Mongstad, og *Får eg sjå deg*

igjen?, der eg skreiv tekst og melodi. På *Kvardagstankar i båt* er det dessutan Simon Kleppe Røskeland som syng. Bandet har elles vore involvert i arrangeringa av alle songane og nokre kompositoriske endringar der det har vore naturleg.

1.2 Bakgrunn for oppgåva

Sidan eg var liten, har eg elska å leike meg med ord og melodiar. Eg har funne glede i å setje saman ord til tekst og tonar til melodiar. På eit vis har eg vel vore ein singer/songwriter heile livet. Ofte har eg skrive musikk når eg har kjent meg inspirert til det. Eg har funne min eigen kreative veg gjennom kjærleikssorg, utfordringar med jobb, problem med sjølvbilete og frustrasjon over dei store spørsmåla i livet. Etter at eg byrja å spele i band, utfordra eg meg sjølv til å skrive sjølv om ytre omstende ikkje inspirerte meg til det. Eg fann glede i å skrive og komponere fordi eg syntest det var kjekt. Så kom motiva, både i tekst og musikk, etter kvart som eg blei kjent med komposisjonane.

Då ein nær ven blei sjuk og døydde for eit par år sidan, forsvann denne driven. Eg prøvde å lage musikk, men alt eg begynte på, kjendest keitete og uviktig. Eg visste at eg måtte skrive ut sorga eg bar på, men det var for nært, og eg la bort arbeidet for ein periode. Etter ei stund prøvde eg å skrive igjen, men eg sleit med å kome i gang. Kreative innfall blei fort hindra av negative tankar om at det som kom, ikkje var bra nok. Då eg og Røskeland byrja å snakke om å samarbeide om ein kunstnarleg produksjon, skjønnte eg at dette var ein moglegheit for å fokusere på komposisjon att.

1.3 Problemområde og problemstilling

Parallelt med egne vanskar med komposisjon, kjente eg igjen utfordringa med å skape musikk hos elevar eg hadde observert og undervist på ulike ungdomsskular. Det var ikkje vanskeleg å lære dei å spele forskjellige instrument. Å få dei til å skape sjølv – og til å stole på at det dei skapte, var bra, var meir utfordrande. Eg bestemte meg difor for å gjere vanskane med å komponere til problemområdet som eg ville forske på. Eg ville undersøkje kva som hindra skapinga og kva tilhøve som gjorde det enklare for meg å produsere ny musikk, og om utfordringane mine kunne ha nokon relevans for arbeidet med undervisning i komposisjon på ungdomstrinnet. For å kunne forske på meg sjølv, måtte eg velje ein metode som kunne hjelpe meg å hente inn og analysere data. Eg valte ei autoetnografisk tilnærming sidan dette er ein metode der ein kan forske på seg sjølv i lys av kulturen ein er ein del av (Chang, 2008, s. 16).

Når ein forskar på noko kjent, kan ein ikkje berre basere forskinga på den lokale sjølvoppfatninga (Christophersen, 2010, s. 35). Pierre Bourdieu (sitert i Christophersen, 2010, s. 36) seier at ein må «innta det doble bifokale synspunkt». Det betyr at ein, i tillegg til å ha nærleik til det ein forskar på, må kunne distansere seg frå det og analysere det frå utsida. Fordi eg skulle forske på eit område som var veldig personleg og kjent, ville eg finne eit rammeverk å jobbe ut ifrå som kunne hjelpe meg å skape distanse. Eg oppdaga Mihalyi Csikszentmihalyi (2014, s. 230) og teorien hans om *flow*, heretter kalla *flyt*. Flytteorien kjem til å bli behandla i teoridelen, men sidan eg bruker omgrepet i problemstillinga, kan eg nemne at flyt skildrar ei optimal erfaring av ein aktivitet der det er balanse mellom utfordringar og evner.

Sidan eg skulle arbeide med komposisjon, var det også naturleg å ha eit rammeverk som kunne hjelpe meg å analysere komposisjonsprosessen. Her valte eg John Sloboda (1985, s. 118) sitt komposisjonsdiagram. Sloboda viser korleis ein komposisjonsprosess ser ut gjennom ein modell der ein går frå ide til ferdig resultat. Med desse teoretiske tilnærmingane som utgangspunkt valde eg fylgjande problemstilling: «Korleis påverkar flyt arbeidet mitt med komposisjon, og korleis påverkar innsikt i komposisjonsprosessen forståinga av undervisning i komposisjon på ungdomsskulen?» For å spisse kva eg såg etter, laga eg fylgjande forskingsspørsmål:

1. Korleis gjer flyt seg gjeldande i arbeidet mitt med komponering?
2. Kva tilhøve fremjar og hindrar flyt i arbeidet når eg komponerer?
3. Korleis kan eit autoetnografisk sjølvstudium i eigen skapande og kreative prosess generere innsikt om komposisjon i undervisningssamanhengar?

Dei to fyrste forskingsspørsmåla svarer eg på gjennom refleksjonsdelen, medan eg bruker det tredje som utgangspunkt for drøftinga.

1.4 Litteraturgjennomgang del 1: Kunstforsking

Eg presenterer her nokre utvalde teoretikarar sine tankar om kva kunst er, før eg gjev eit kort historisk tilbakeblikk på kunstforsking med vekt på *arts-based-research* og *artistic research*. Dette er to retningar som har gjort seg gjeldande internasjonalt, men som har nokre ulike

eigenskapar som er relevante for forskingsarbeidet mitt. Eg gjer også greie for kunstnarleg utviklingsarbeid som høyrer til artistic research. Til slutt plasserer eg mitt eige arbeid i høve til desse kategoriane.

1.4.1 Kva er kunst?

Merriam-Webster definerer kunst på fleire måtar, blant anna som “the conscious use of skill and creative imagination especially in the production of aesthetic objects” (Art, 2021).

Omgrepet kan også bli brukt om verk som innehar kunstnarlege kvalitetar. Kva er kunstnarlege kvalitetar? Ifylgje Anthony L. Cothey (1990, s. 171) er tilhøvet mellom det estetisk vakre i naturen og estetikk i kunst eit naturleg utgangspunkt for å forstå kva kunst er. Medan naturen sin venleik handlar om det ein ser, handlar kunst, ifylgje Anthony L. Cothey, i større grad om det ein kan sjå for seg. Kunstverket inviterer publikum til å leve seg inn i det ved hjelp av fantasien (Cothey, 1990, s. 172). Estetikk i kunst kan vere underordna og til og med ein overflatisk del av verket, noko som kan forklare kvifor ein likar eit bilete med mange defektar betre enn eit perfekt bilete. Eg kjenner igjen dette frå musikken, der songarar som Tom Waits leikar med det stygge i stemma, og på den måten når inn til meg på ein måte som verken stjernetenorar eller sølvgutane klarer. Dette fører oss over på Cothey sitt neste poeng: Kunsten er laga av nokon som hadde ei hensikt med verket. Gleda over å forstå kunstnaren sin intensjon kan vere med på å skape glede over kunsten (Cothey, 1990, s. 172).

Rollo May fortel at all ekte kreativ handling skjer gjennom eit møte mellom kunstnaren og landskapet som ligg til grunn for skapinga (May, 1975/1994, s. 43). Landskapet kan referere til eit fysisk landskap, men også til å møte og forstå dei visjonane og ideane som ein ynskjer å formidle. May hevdar at all ekte kreativitet vert karakterisert av eit møte der intensiteten i merksemda fører til forsterka bevisstheit. Det er ikkje så viktig om møtet skjer gjennom frivillig viljekraft eller blir til gjennom leik, men at det er eit engasjement der, og at ein blir absorbert av det ein held på med. Han bruker kunstmålarar som eksempel når han seier at det ville vere absurd om kunstnarar berre kopierte naturen når dei målte: «I en stor malers verk finner vi således en gjenspeiling av menneskers følelsesmessige og åndelige tilstand i vedkommende historiske periode» (May, 1975/1994, s. 56). Ein ser her at ein stor kunstnar evnar å vidareformidle erfaringa si. Openberringa til kunstnaren må vidareformidlast til publikum på ein måte som gjer at dei også kan oppleve henne. Då er ein inne på den reseptive

delen av kunst. Ei estetisk erfaring er ifylgje John Dewey (1934/2008, s. 199) ei erfaring som har ein tilfredsstillande emosjonell kvalitet fordi ho gjennom organiserte rørsler strekkjer seg mot ei fullføring. Kvar enkelt del utfyller kvarandre og blir integrert i ei større eining. Denne kunstnarlege strukturen kan publikum med ein gong kjenne igjen, og det er det som gjer det til ei estetisk erfaring eller kunst. Dewey (1934/2008, s. 206) påpeiker at kunst må ha estetiske kvalitetar som rettar seg mot publikum sin reseptive persepsjon. Elles blir det berre eit mekanisk handverk.

Slik eg forstår Cothey, May og Dewey, refererer alle tre til kunst som ei estetisk erfaring eller erkjenning kunstnaren gjer, og som vedkomande vidareformidlar på ein måte som gjer at publikum får ta del i henne. Vidare skal me sjå korleis den estetiske erfaringa dei seinare åra har gjort seg gjeldande i akademiske disiplinar.

1.4.2 Tilhøvet mellom kunst og vitskap

Elisabeth Cahnmann-Taylor (2007, s. 4) skriv om korleis utdanningsforskinga som vaks fram på byrjinga av 1900-talet, henta inspirasjon frå estetisk filosofi. Den tyske filosofen Friedrich Schiller meinte at estetikk skulle utforske dimensjonar ved menneskelege erfaringar som var blitt skjulte av rasjonell og fornuftsbasert tenking om menneskelege erfaringar. Schiller såg på estetikk som ei pre-rasjonell forståing som danna fundamentet for fornuft.

Utdanningsforskarane henta inspirasjon herifrå til å byggje både utdanningsteoriar og læreplanar. Ifylgje Cahnmann-Taylor (2007, s. 4) var difor utdanningsforsking på eit tidleg stadium grundig kunstbasert. På trass av dette var det likevel lite snakk om kunstforsking før 1980-talet (Cahnmann-Taylor & 2007, s. 5). Mange forskarar var redde for at kunst som del av forsking skulle bli oppfatta meir som fiksjon enn seriøst forskingsarbeid.

1.4.3 Elliot Eisners Arts-based research

På 1980-talet byrja Elliot Eisner å utfordra forskingsfeltet (Cahnmann-Taylor, 2007, s. 4). Ved å aktivt byggje på disiplinen kunstkritikk utvikla han ein ny kunstbasert forskingsmetodologi for undersøkingar i samfunnsvitskap. Tom Barone, ein av Eisner sine elevar, vidareutvikla metodologien ved å tilføre narrativ historieforteljing, der forskaren skulle fungere som ein kjennar som gjennom historieforteljing avslørte detaljar som tilfeldige observatørar ville gå glipp av. Kunst som del av forsking vart rekna som kontroversielt, og Eisner møtte mykje motstand. Tilnærminga blei forkasta av *National Academy of Science*

(Cahnmann-Taylor, 2007, s. 6). Likevel byrja etterkvart utdanningsforskarar å omfamne den postmoderne endringa, og fleire kunstbaserte retningar oppsto i kjølvatnet av dette. Denne typen forskning fekk merkelappen *arts-based research*.

Arts-based research har seinare blitt brukt som eit samleomgrep for mange ulike typar kunstforskning (Vist, 2015, s. 260). Eisner nemner likevel nokre konkrete eigenskapar som kjenneteiknar arts-based research som kunstforskningsdisiplin. Det er ei kvalitativ forskning som ikkje berre handlar om kunst, men også om aspekt ved den sosiale verda (Vist, 2015, s. 268). Gjennom å bruke ekspressive kvalitetar får ein fram betydingar som elles ville vore utilgjengelege (Barone & Eisner i Vist, 2015, s. 268). Ifylgje Barone og Eisner er hensikta til arts-based research ikkje å kome med endelege svar, men heller å stille signifikante spørsmål og leggje til rette for samtale om temaet. Arts-based research vert ikkje berre praktisert av profesjonelle kunstnarar eller akademikarar. Kvar kunstnarlege representasjon kjem med eigne avgrensingar og affordansar (Vist, 2015, s. 268).

1.4.4 Artistic research

Sjølv om arts-based research ofte vert brukt som overordna terminologi for kunstforskning, er *artistic research* ei grein innanfor forskning som har distinkte eigenskapar som skil henne frå Eisners arts-based research (Vist, 2015, s. 262). Her er det kunstverket som er fokusområdet, og den kunstnarlege erfaringa er kjernen som ein forskar på. Forskinga må vere sjølvreflekterande og sjølvkritisk og kommunisere utoverretta kommunikasjon (Hannula i Vist, 2015, s. 262). Det er ei klar forventning til at kunstnaren er profesjonell og at vedkomande forskar på eige arbeid (Vist, 2015, s. 263).

Henk Borgdorff (2012, s. 37) skildrar tre ulike omgrep knytt til kunstforskning, nemleg forskning *på*, *for* og *i* kunst. Forsking *på* kunst handlar om forskning som har som mål å trekkje valide konklusjonar gjennom å forske på kunsten på avstand. Dette er ein meir akademisk måte å forske på kunsten, der kunstobjektet ikkje blir påverka av forskingsprosessen. Forsking *for* kunst er forskning i ei smalare form, altså forskning som søkjer å gjere kunst mogleg (Borgdorff, 2012, s. 38). Borgdorff kallar dette det instrumentale perspektivet der forskaren arbeidar fram verktøy og kunnskap om materiale som ein kan bruke i utarbeiding av kunst. Ein eksperimenterer for å utvide rammene for korleis ein kan lage kunst. Den siste kategorien, forskning *i* kunst, er det som vert rekna som artistic research. Dette er den mest kontroversielle forma for kunstforskning (Borgdorff, 2012, s. 38). Årsaka er at forskinga ikkje skil mellom

subjektet (forskaren) og objektet (kunsten). Det blir difor ingen distanse mellom kunstnaren og kunsten ein lagar. “Concepts and theories, experiences and understandings are interwoven with art practices and, partly for this reason, art is always reflexive” (Borgdorff, 2012, s. 39). Forsking i kunsten søker å artikulere denne kroppsleggjorte erfaringa både gjennom prosessen og det ferdige kunstverket. I artistic research er ikkje kunstverket berre eit resultat av forskinga, men også det metodiske verktøyet kunstnaren bruker (Borgdorff, 2012, s. 147).

1.4.5 Kunstnarleg utviklingsarbeid

Kunstnarleg utviklingsarbeid høyrer til forskning i kunst og er ein del av artistic research (Malterud et al., 2015, s. 29). Det har vore sidestilt med anna forskning i Lov om universitet og høgskular sidan 1995 (Malterud et al., 2015, s. 7). Jørgensenutvalet med Harald Jørgensen i spissen definerer kunstnarleg utviklingsarbeid slik: «Kunstnerisk utviklingsarbeid dekker kunstneriske prosesser som fører fram til et offentlig tilgjengelig kunstnerisk produkt. I denne prosessen kan det også inngå en eksplisitt refleksjon rundt utviklingen og presentasjonen av produktet» (Jørgensen sitert i Malterud et. al. 2015, s. 11). Jørgensenutvalet skildrar vidare korleis alle kunstnarlege prosessar inneheld implisitte refleksjonar. Ein må ikkje lage eit klart skilje mellom refleksjon og kunst då refleksjonen er uløseleg knytt til alle dei kunstnarlege prosessane. Utvalet skil i staden mellom implisitt og eksplisitt refleksjon. Den implisitte refleksjonen gjer seg gjeldande i kunnskapen som ein tek i bruk når ein skaper, der ein bruker og forkastar idear, metodar og arbeidsformer undervegs. Den eksplisitte refleksjonen er ein kritisk refleksjon der ein gjer greie for vala ein har teke og grunngjev desse. «Utvikling av kritisk refleksjon, formulert på måter som kan nå flere enn de interne faglige kretser og dermed utsette fagene for diskusjon, er en viktig utfordring for disse utdanningsinstitusjonene» (Jørgensen sitert i Malterud et. al. 2015, s. 11). Rammene for metodeval er ganske frie, men ein har nokre klare forventingar: «Fagområdet kunst har en eksperimentell karakter, hvor kritisk prøving, utfordring og omveltning av metoder ligger i fagområdets kultur» (Malterud et.al., 2015, s. 31).

1.4.6 Konteksten til dette arbeidet

Slik eg har forstått dei ulike kategoriane eg har presentert, er forskingsarbeidet mitt ein hybrid mellom artistic research/kunstnarleg utviklingsarbeid og arts-based research. Eg har ikkje eit stipend eller ein profesjonell tittel å vise til, og på den måten passar arbeidet betre med arts-based research. Eg har også med ein didaktisk dimensjon som er sentral i arbeidet og som ser

utover den kunstnarlege prosessen. Samstundes er det tydeleg at eg jobbar med forskning i kunst sidan det er gjennom den kunstnarlege prosessen eg har samla inn alt datamaterialet. Kunstverket er også sentralt i forskinga og ikkje fyrst og fremst eit middel for å oppnå noko anna, noko som passar betre med artistic research. Ein kunne kanskje argumentert for at hovudproblemstillinga refererer meir til flyt i arbeidet enn kunsten ein skaper. Eg meiner likevel flyt som forskingsområde er underordna kunstverket fordi han er eit middel for å oppnå å skape kunst.

1.5 Litteraturgjennomgang del 2: Forsking på kreativitet i skulen

Komposisjon vert ikkje nemnt så mykje i fagfornyinga, men kreativitet er eit omgrep som ein finn både i overordna del (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7) og i musikkfaget (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 2). I musikkfaget vert kreativitet ofte nytta i tospann med skaping. Verbet *create* kjem frå det det latinske omgrepet *creare* som betyr å *skape* (Alterhaug, 2004, s. 97). Store norske leksikon definerer omgrepet slik: «Kreativitet betyr skapende evne eller virksomhet, idériksom» (Nilstun, 2021). Davor Džalto (2010, s. 200) skil mellom kreativitet og ferdigheiter knytt til handverk. Ifylgje Džalto er ferdigheiter den bevisste bruken av evner i arbeidet med eit estetisk objekt. Kreativitet handlar derimot om førestellingsevner og evna til å skape mentale bilete. Korleis lærer ein elevar å skape slike bilete? Vidare presenterer eg utfordringar og moglegheiter ved å innføre kreativitet som ein viktig kompetanse i læreplanane.

1.5.1 Kreativitet i skulen

Dei seinare åra har kreativitet blitt løfta fram som ein viktig eigenskap som ein ynskjer i samfunnet. I ein OECD-rapport frå 2018 står fylgjande:

To prepare for 2030, people should be able to think creatively, develop new products and services, new jobs, new processes and methods, new ways of thinking and living, new enterprises, new sectors, new business models and new social models.

Increasingly, innovation springs not from individuals thinking and working alone, but through cooperation and collaboration with others to draw on existing knowledge to create new knowledge. The constructs that underpin the competency include adaptability, creativity, curiosity and open-mindedness. (OECD, 2018, s. 5)

Det er OECD som står bak PISA. PISA er eit akronym for *Programme for International Student Assessment*, og dei måler «15-year-olds' ability to use their reading, mathematics and science knowledge and skills to meet real-life challenges» (OECD, 2021). I 2022 planlegg dei å teste evnene til elevar innan matematikk og kreativitet. I rapporten PISA 2021 *Creative thinking framework* (OECD, 2019, s. 26) skisserer OECD forskjellige måtar å måle og vurdere kreativ tenking. Fleire av forslaga involverer kreativ tenking innan kunst. Det er såleis ikkje overraskande at kreativitet og skaping er nøkkelomgrep i *Fagfornyninga*. I den overordna delen av fagfornyninga står fylgjande: «Elevar som lærer om og gjennom skapande verksemd, utviklar evna til å uttrykke seg på ulike måtar og til å løyse problem og stille nye spørsmål» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7). I kapitlet *Fagets relevans* (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 2) vert musikkfaget legitimert gjennom at det førebur elevane på deltaking i samfunnslivet. Her vert kreativitet nemnt, saman med praktiske og estetiske ferdigheiter og sosial samhandling, som ferdigheiter samfunnet har bruk for. Ein legitimerer også musikkfaget ut ifrå eigenverdien: «Gjennom faget musikk skal elevene utvikle sine estetiske, kreative og skapende evner og få mulighet til å uttrykke seg» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 2). Ein ser at det er ein koherens mellom målsetjinga til OECD og verdiforståinga i både fagfornyninga generelt og musikkfaget spesielt. Frå mi eiga tid på lærarhøgskulen har eg likevel ikkje så mange minne frå konkret opplæring i korleis ein arbeider med kreativitet. Før eg byrja på masteren, hadde eg berre ei intuitiv forståing av kva kreativitet var, noko eg mistenker også er tilfellet hos mange andre lærarar. Jon Helge Sætre forska på korleis norsk musikk lærarutdanningar er utforma. Han fann ut at utdanningane reproduserer musikkfaget heller enn å transformere det (Sætre, 2017, s. 223). Musikk lærarutdanninga er modellert etter den vestlege, klassiske konservatoriemodellen. Dette er ein innhaldsmetta doxa som står så sterkt i musikk lærarutdanninga at det er vanskeleg å endre innhaldet.

Problemet med reproduksjon av faga er ikkje unikt for dei norske lærarhøgskulane eller musikkfaga. Teresa Cremin og Kerry Chappel (2019, s. 300) problematiserer mangelen på koherens mellom målsetting for kreativ læring og utvikling av tilsvarande pedagogikk. Samstundes som ein tydeleg artikulere at ein forventar meir kreativitet i klasserommet, manglar ein samsvarande forskning på kva kreativ pedagogikk er, og korleis det skal sjå ut. Skal lærarar hjelpe elevar å utvikle kreative evner, vil dei også trenge å utvide forståinga av korleis ein jobbar med dette. Cremin og Chappel (2019, s. 301) har utført ein litteraturgjennomgang av forskning som er gjort på kreativ undervisning. Dei har sett etter kva

som kjenneteiknar kreative pedagogikkar, og kva effekt dei kreative pedagogikkane har på elevar. Pedagogikkar står i fleirtal sidan det ikkje finst ein mal for korleis ein kan underviser i kreativitet. Cremin og Chappel (2019, s. 311) har likevel funne sju kjenneteikn som er signifikante i arbeidet med kreativitet. Eit av kjenneteikna er lærarkreativitet (Cremin & Chappel, 2019, s. 319). Her viser dei til to undersøkingar som hevda at det var ein signifikant samanheng mellom dei kreative evnene til læraren og sjølvtiliten ein hadde i undervisningssamanhengar. I den eine undersøkinga hevda forfattarane at kreativiteten læraren modellerte, fungerte som ein forløpar som hjelpte til å fostre fram elevane sine evner, noko som igjen auka læraren si sjølvkjensle (Cremin & Chappel, 2019, s. 319). Ei anna undersøking (Cremin & Chappel, 2019, s. 319) viste at lærarar aktivt kultiverte sitt kreative tankesett, at dei var særskilte kreative både i det personlege livet og i profesjonen, og at dei lærte bort den dei var. Ein ser her at kreative evner hos læraren både er med på å styrke autonomien til læraren og å leggje til rette for meir kreativ oppførsel hos elevane. Dersom ein ikkje får opplæring i korleis ein skal utvikle desse evnene, står ein i fare for å gå glipp av mykje gode og kreative læringsopplevingar i eit klasserom.

Mihalyi Csikszentmihalyi nemner to ulike typar instruksjonar som er programmerte inn i den menneskelege hjernen (Csikszentmihalyi, 1996, s. 109; Muhonen, 2013, s. 186). Den eine er ønsket om å ekspandere, noko ein gjer gjennom å tileigne seg erfaringar. Dette er nært knytt til kreativitet. Den andre er ønsket om å konservere, altså bli i komfortsona ved å gjere det ein er vant til å gjere. Sari Muhonen (2013, s. 186) skriv at lærarar ikkje får opplæring i arbeidet med born sin kreativitet. Resultatet er at dei må undervise i kreativitet utan å ha fått lære verken korleis dei skal utvikle egne kreative evner eller korleis dei skal hjelpe elevane med å utfalde sine kreative evner. Ho argumenterer for at det er mykje lettare å konservere enn å ekspandere fordi ekspandering krev endring. For å ekspandere må ein både velje å endre praksis og deretter bevisst følgje opp dette.

Muhonen (2013, s. 188) reflekterer over eigen praksis og analyserer ein konkret case der ho og elevar komponerte i lag for å skildre korleis ho gjekk frå å vere ein lærar som konserverte, til å bli ein ekspanderande lærar. I konklusjonen skriv Muhonen at lærarar, både som rollemodellar og signifikante andre, blir utfordra til å vurdere korleis ein kan nytte potensialet, og styrke dei ekspansive tendensane hos seg sjølv og elevane (Muhonen, 2013, s. 197). Mykje av tankesettet rundt kva musikk er og har vore, påverkar måten ein underviser i musikk på. Muhonen argumenterer difor for at ein kanskje i staden for å reflektere over kva

musikkutdanninga er, skal byrje å bevisst sjå etter kva musikkutdanning *kan vere*. Lærarar må få hjelp til å utvikle nødvendige verktøy for å eksperimentere og finne nye måtar å undervise på. Læraren finn sitt handlingsrom når ein i staden for å undervise lærer saman med studentane. Muhonen trekk fram nokre eigenskapar som kan vere spesielt viktige for lærarar når ein skal arbeide med kreativitet. Om ein ynskjer å fostre kreative evner hos elevane, er læraren sin viktigaste kompetanse evna til å lære, undersøkje, skape og samarbeide. Ho hevdar også at læringsmiljø som er sensitive, bekreftande og som verdset nye idear, støttar utforsking og kreativ oppførsel.

1.5.2 Metodar som fremjar kreativitet

Muhonen sitt skifte frå å konservere til å ekspandere kan sjåast i samanheng med tilhøvet mellom formelle og uformelle læringssituasjonar. Göran Folkestad har gjennomgått forskning på uformell og formell læring. I oppsummeringa skildrar han omgrepa: Formelle læringssituasjonar er situasjonar der læraren organiserer, sekvenserer, gjennomfører og styrer aktiviteten (Folkestad, 2006, s. 141). Uformelle læringssituasjonar er situasjonar der ein ikkje har sekvensert det som skal lærast på førehand, men der deltakarane, gjennom interaksjon med kvarandre, lærer aktiviteten ein held på med. Folkestad har identifisert fire forskjellige kjenneteikn for å definere om læringssituasjonen er formell eller uformell. Det fyrste er kvar læringa skjer. Utdanningsinstitusjonar er formelle læringsarenaer, medan uformelle læringsarenaer ligg utanfor skulen. Det andre er læringsstilen. Her refererer formell læring til å lære seg musikk ved hjelp av nedskriven notasjon, medan uformell læring skjer ved at ein lærer ved å lytte og observere. Eigarskap er det tredje kjenneteiknet (Folkestad, 2006, s. 142). I formelle læringssituasjonar bestemmer læraren kva ein skal lære og korleis, medan den lærande i uformelle læringssituasjonar sjølv styrer kva og korleis ein vil lære. Det fjerde kjenneteiknet er om læringa som skjer er intensjonell. I formell læring er fokuset på å lære å utøve musikk, medan ein i uformelle læringssituasjonar fokuserer på å musisere. I konklusjonen kjem Folkestad (2006, s. 143) fram til at formell og uformell læring ikkje bør vurderast som dikotomiske motpolar, men heller som to punkt på eit kontinuum. Begge aspekta er i varierende grad til stades både i skulesamanhengar og på fritida.

Folkestad påpeiker ei viktig endring som har skjedd i samfunnet som kan ha relevans for framtidig undervisning: Medan samfunnet rundt skulen før var ein referanse for kva ein skulle lære for å meistre livet, er det i dag allereie til stades som ein alternativ kunnskapsarena (Folkestad, 2006, s. 144). Når elevane byrjar på skulen, har dei allereie mange

læringserfaringar, og måten undervisning går føre seg på skulen, blir den ukjente måten å lære på for eleven. Folkestad meiner difor at musikkutdanningsforskarar ikkje bør avgrense forskinga til klasserommet, men til å vere der born og studentar erfarer og lærer musikk i sine varierte former. Det eg synest er mest interessant med dei uformelle læringssituasjonane, er moglegheita dei gjev til å transcendere opplevinga elevane har av at skulearbeid er nettopp skulearbeid. Om ein kan skape læringssituasjonar der elevane opplever at dei har ein eigen agenda, og der dei lærer noko dei ynskjer å lære, kan ein kanskje leggje til rette for erfaringar som gjer at elevane opplever meir glede i undervisningssituasjonane. Eit spørsmål melder seg likevel: vil elevane nødvendigvis bli meir kreative om lærarane legg opp til uformell undervisning?

Ifylgje Mark A. Runco (2014, s. 254) veks kreativ oppførsel fram som eit resultat av individet sitt møte med samfunnet. Kulturen ein lever i, er med på å bestemme kva som er tillaten oppførsel. Ei handling kan straffast, lønast eller tolererast. For at individ skal oppføre kreativt, må samfunnet rundt løne eller i alle fall tolerere den kreative oppførselen. Sidan kreativitet ofte involverer ukonvensjonelle og lite konforme idear, vil redsel for straff kunne hindre kreativiteten hos den einskilde. Kreativ tenking har eit leikande element, og dette er i mange samanhengar ikkje sett på som akseptabel oppførsel. Runco (2014, s. 172) fortel om korleis den tradisjonelle skulen ofte kveler det kreative hos studentane. Idealstudenten er den som er høfleg, punktleg og som fylgjer konvensjonane. Plutselig skal ein bryte med konvensjonane som ein har bygd opp. Runco nemner ei ekstra utfordring, nemleg at langt i frå all ukonvensjonell oppførsel er kreativ eller ønskeleg. Når ein arbeidar kreativt, jobbar ein med ting som kan gå veldig bra, men også veldig dårleg. Læraren si ansvarskjensle for ikkje å sløse med tid, kan i ein del tilfelle hindre kreativ læring.

Utfordringa med ukonvensjonell oppførsel kan kanskje forklarast med Dean Keith Simonton (2012, s. 98) sin tretrinnsdefinisjon for kreativitet. Simonton presenterer definisjonen som ein formel med utgangspunkt i dei tre kriteria *US Patent Office* nyttar: Kreativitet = nytt x nyttig x overraskande. Formelen er skriven som multiplikasjon fordi alle tre elementa må vere til stades for at ei handling skal vere kreativ. Elevane som oppfører seg ukonvensjonelt, kan gjerne tilføre undervisninga noko som er nytt og overraskande, men om oppførselen ikkje fører til at ein lærer noko, er han ut ifrå Simonton sin definisjon ikkje kreativ, i alle fall ikkje sett gjennom ein lærar sine auge. Her kan det likevel oppstå ein interessekonflikt fordi eleven kan oppleve at oppførselen har ein nytteverdi dersom vedkomande ikkje har læring som høgaste

mål. Dette kan igjen tale for å leggje til rette for uformelle lærings situasjonar fordi ein då hjelper elevane til å finne sin eigen motivasjon for å lære. Med omsyn til det Runco seier, kan ein rekne med at elevar vil vere kreative om dette vert løna eller i alle fall tolerert. Ser ein på informativ læring, finst det eit leikande element i læringa fordi elevane i større grad er med på å forme kva dei vil lære. Dersom ein i tillegg løner kreative innfall og idear som elevane kjem med, kan ein også seie at ein fremjar kreativt arbeid gjennom informativ læring.

Ei utfordring med å arbeide med kreativitet og komposisjon i musikkfaget er at elevane har veldig forskjellige føresetnadar. Nokre har gjerne mange lærings erfaringar frå kreativt arbeid med musikk utanfor skulen, medan andre har lite erfaring. Ronald A. Beghetto og James C. Kaufman (2014, s. 54) har laga ein modell der dei fokuserer på fire variasjonar av kreativitet. Mini-c refererer til tidlege subjektive erfaringar av kreativitet. Med adekvate tilbakemeldingar kan læraren hjelpe elevane med å vidareutvikle evnene. Little-c er neste nivå. Ved hjelp av tilrettelagt øving kan ein avansere frå denne til Pro-C som referer til profesjonell kreativitet (Beghetto & Kaufman, 2014, s. 55). BIG-C som er det høgaste nivået, refererer til kreative geni som blir ståande igjen som pionerar som definerer ein tidsepoke. Dette nivået blir ofte avgjort i ettertid, gjerne lenge etter at vedkomande er død. Beghetto og Kaufman (2014, s. 55) hevdar at modellen kan hjelpe lærarar i klasserommet fordi ein kan kjenne igjen kva nivå eleven er på og leggje til rette for vidare utvikling som fylgje av det. Eg trur modellen viser ei viktig side ved kreativitet, nemleg at elevane utviklar seg til å bli sjølvstendige. Erfarne elevar treng gjerne ikkje like tett oppfølging som dei som aldri har arbeidd med komposisjon før. Sjølv om ein ikkje legg opp til sekvensert undervisning, må ein vere aktivt til stades og lytte til elevane sine behov for oppfølging undervegs i skapingsprosessen.

1.5.4 Oppsummering og forskarposisjonen min

OECD legg vekt på at kreativitet vil vere ei av dei viktigaste evnene ein kan fostre fram hos elevar. Dette vert også reflektert i *Fagfornyninga*. Likevel fortel musikkutdannings forskarar at lærarar ikkje får opplæring i å undervise i kreativitet. Resultatet er at mange lærarar konserverer gjennom å undervise slik dei alltid har undervist, heller enn å ekspandere gjennom å utforske saman med elevane. Vidare har eg sett på uformelle lærings situasjonar, og korleis desse kan leggje til rette for kreativ læring når ein verdset leiken og løner kreative innfall. Det krev at ein møter elevane ut ifrå nivået og gjev dei adekvate tilbakemeldingar som hjelper dei å vidareutvikle evnene sine.

Eg trur Sari Muhonen (2013, s. 197) er inne på noko når ho seier at lærarar bør evne å lære saman med elevane. Her trur eg likevel det er viktig at ein som lærar faktisk har ein større erfaringshorisont enn eleven. Dersom ein har gått gjennom dei same utfordringane, er det lettare å forstå problema elevane opplever og å leggje til rette for å hjelpe dei med å utvikle dei kreative evnene. I denne oppgåva vil eg ha fokus på eit arbeid der eg sjølv lærer korleis arbeidsprosessen ser ut og kva som hindrar og fremjar skapinga. Med arbeidet ynskjer eg å leggje til rette for ein samtale om korleis arbeid med kreativitet kan sjå ut.

2 Teori

Her presenterer eg teoriane eg har brukt til å analysere datamaterialet frå arbeidet med komposisjonane. Flytteorien er hovudrammeverket for analysen sidan det er dette eg har sett etter i problemstillinga. Teorien omfattar eit fenomen som ein kan kjenne att i mange ulike aktivitetar. Medan eg komponerte, opplevde eg at ein del utfordringar var meir spesifikke for komposisjonsfaget. Skulle eg analysere flyt i eige arbeid med komponering, var det difor naturleg å ta utgangspunkt i ein teori om korleis ein komposisjonsprosess såg ut, og vurdere kvar i komposisjonsprosessen eg opplevde dei største utfordringane med å finne flyt i arbeidet. Eg blei etterkvart merksam på John Sloboda og diagrammet han bruker for å skildre korleis kjente komponistar arbeider (Sloboda, 1985, s. 118). Vidare kjem eg difor til å gjere greie for flytteorien og Sloboda sitt diagram for komposisjon.

2.1 Flytteorien

Som eg har påpeikt tidlegare, var utgangspunktet mitt at eg sleit med å skape musikk. Då eg skulle finne eit rammeverk for komposisjonane mine, byrja eg difor å leite etter teoriar om skrivesperre. Etter å ha gjort eit komposisjonsarbeid i fyrste året på *Master i kreative fag og læreprosessar*, såg eg at det ikkje var umogleg for meg å skrive, men at eg ikkje fann indre motivasjon og driv i arbeidet. Eg blei tidleg i prosessen gjort merksam på Mihalyi Csikszentmihalyi og teorien hans om flyt. Csikszentmihalyi (2014, s. 230) lurte på kvifor nokre menneske brukte store mengde ressursar på å utføre aktivitetar der det ikkje fanst ytre årsaker til at ein utførte aktiviteten. Dette blei utgangspunktet for ei større studie der Csikszentmihalyi og forskingslaget intervjuar utøvarar i forskjellige disiplinær. Etter kvart som omfanget av studia auka, byrja dei å bruke *Experiencing Sample Method* (Csikszentmihalyi, 2014, s.23). Denne metoden tok utgangspunkt i at ein ynskte å få eit representativt utval av situasjonar der folk opplevde eller ikkje opplevde motivasjon i aktiviteten. Deltakarane vart gjevne ein personsøkar, og når den gav signal, skulle deltakarane svare på eit spørjeskjema om korleis dei opplevde det dei heldt på med der og då. På denne måten ynskte Csikszentmihalyi å finne ut korleis deltakarane opplevde det dei heldt på med medan dei heldt på med det. Her oppdaga forskarteamet at utøvarar av heilt forskjellige aktivitetar hadde nesten identiske opplevingar når dei skildra korleis dei opplevde det når det gjekk bra (Csikszentmihalyi, 2002, s. 48). Då deltakarane skulle skildre kva som dreiv dei, brukte fleire uttrykket flyt for å skildre korleis dei kjente det når dei syntest at det gjekk bra i aktiviteten.

Tilstanden fekk difor namnet flyt, og Csikszentmihalyi (2014, s. 230) utvikla ein teori som skulle forklare kva som kjenneteikna og fremja ein slik tilstand.

Kva er så flyt? Frans Ørsted Andersen og Nina Hanssen (2012, s. 21) definerer flyt slik: «Flow er en utfordring som krever så stor konsentrasjon og så mye mental energi at ens bevissthet «beslaglegges», og man «absorberes» i aktiviteten på en slik måte at man glemmer seg selv og mister tidsfølelsen». Vidare gjennomgår eg viktige kjenneteikn på flyt. Her vil eg fyrst presisere Csikszentmihalyi nokre stader refererer til ni element som kjenneteiknar flyt (Csikszentmihalyi, 1996, s. 111). I arbeidet mitt valde eg å bruke dei fem kjenneteikna som han viser til i kapittelet om *Flow* i *Flow and the Foundations of Positive Psychology* (Csikszentmihalyi, 2014, s. 230). Grunnen til det var at eg etterkvart såg at eg kunne bruke desse kjenneteikna som deduktive kodar for analysen, noko eg kjem tilbake til i metodekapittelet. Fleire av dei ni elementa gjekk litt over i kvarandre, og eg såg at eg ville få ein ryddigare analyse ved å bruke fem kjenneteikn.

2.1.1 Balanse mellom evner og utfordringar

Flyt oppstår i utfordrande aktivitetar som krev kompetanse (Csikszentmihalyi, 2002, s. 50). Her er det som tidlegare påpeikt viktig at utfordringane står i forhold til ferdigheitene. All aktivitet som menneske utfører, inneheld ei form for utfordring. Eit konkret mål med flyt er at det skal vere eit samsvar mellom utfordringa og evnene til den som handlar. Dersom oppgåva ikkje er utfordrande nok, blir ho keisam. Er ho for vanskeleg, er det fare for at ein ikkje vil oppleve meistring i arbeidet.

2.1.2 Klare mål og tilbakemeldingar

Csikszentmihalyi (2002, s. 54) meiner at klare mål som ein forstår og prøver å nå, er viktig for å kome i flyt. Ein må ynskje å oppnå målet, og det må vere ei utfordring å nå målet. For å konsentrere seg fullt og heilt om noko, må ein vite korleis det ser ut å få noko til. Måla gjev retning og mening til aktiviteten (Csikszentmihalyi, 2014, s. 232). For at ein skal nå måla sine, må ein også oppleve at ein får tilbakemeldingar som fortel om ein når dei.

Tilbakemeldingar er parametrar som måler om ein når det ein ynskjer å oppnå. Desse parametrane kan sjå veldig forskjellig ut frå aktivitet til aktivitet (Csikszentmihalyi, 2002, s. 56). Personar kan også verdsette og vere sensitive for forskjellige tilbakemeldingar. Det ein synest er mest relevant, vil ein også vere varare for (Csikszentmihalyi, 2002, s. 57).

2.1.3 Fusjon mellom handling og bevisstheit

Ifylgje Csikszentmihalyi (2012, s. 230) skjer ein fusjon mellom oppgåva som ein har og bevisstheita rundt henne. Konsentrasjon er ofte nemnt som eit viktig kjenneteikn på at ein er i flyt (Csikszentmihalyi, 2002, s. 58). Konsentrasjonen oppstår når aktiviteten er så utfordrande at ein ikkje har tid til å tenkje på andre ting undervegs. Flytsona ligg i ein balanse mellom utfordringsgrad og meistringsevne. Ein blir involvert i det ein held på med, og handlingane som ein gjer, skjer spontant i møte med utfordringane. Utanfor flyten kan ein gjerne oppleve at tankane kjem i tilfeldig rekkefølge, og ein tenkjer gjerne både framover og bakover i tid. Medan ein er i flyt, er tankane meir organiserte, mindre tilfeldige og meir knytte opp mot det ein utøver. Dersom tankane byrjar å vandre, er ein ikkje lenger i flytsona fordi flyt krev konsentrert merksemd.

2.1.4 Oppleving av kontroll

Ein føresetnad for flyt er at ein utøver ein form for kontroll. Det er viktig at ein ikkje bekymrar seg og dermed mistar konsentrasjonen på oppgåva (Csikszentmihalyi, 2002, s. 59). Her er det ikkje snakk om å kontrollere ved å unngå alle farar. Mange aktivitetar som gjev glede og flyt krev at ein tek sjansar, og i fleire aktivitetar der ein kan oppleve flyt, finst det alvorlege konsekvensar som er umogleg å sikre seg mot. Ein gjev opp behovet om fullstendig kontroll, og noko av spenninga og meistringspotensialet i aktiviteten finn ein i at ein gjennom fokuserte og gjennomtenkte handlingar minimerer farane. Csikszentmihalyi (2002, s. 60) kallar dette for *the paradox of control*. Gjennom å akseptere at ein ikkje fullt ut kan kontrollere all risiko, slepp ein tak i bekymringane. Dette fører til at ein får betre konsentrasjon og flyt i aktiviteten, noko som igjen gjer at ein får betre kontroll på det ein held på med. Det er ikkje å faktisk ha kontroll, men erfaringa av å utøve kontroll som gjev glede (Csikszentmihalyi, 2002, s. 61).

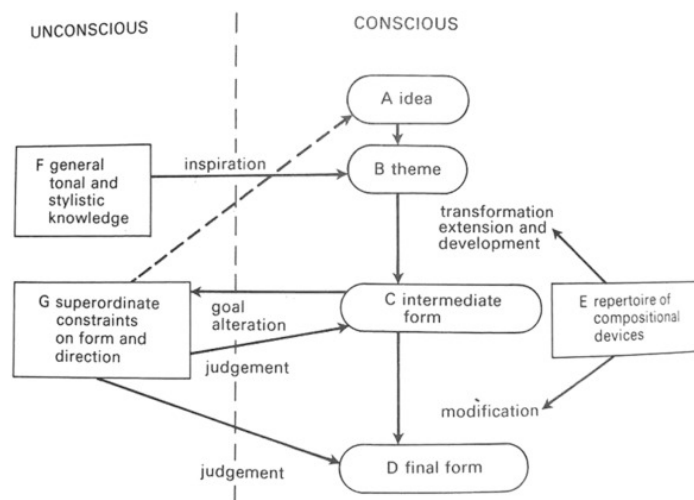
2.1.5 Transformasjonen av tida

Når ein kjem i ei flytzone, vert opplevinga av tida endra (Csikszentmihalyi, 2012, s. 232). «One of the most common descriptions of optimal experience is that time no longer seems to pass the way it ordinarily does» (Csikszentmihalyi, 2002, s. 66). Csikszentmihalyi skildrar her korleis flytopplevingar påverkar opplevinga av tid. Dette er eit kjenneteikn i aktivitetar som ikkje krev at ein held nøyaktig kontroll med tida. I flytsona opplever ein gjerne at tida går

mykje raskare. Samstundes kan ein oppleve at augneblinken blir utvida, og at ein er i kontakt med det evige (Csikszentmihalyi, 2012, s. 66).

2.2 Sloboda sitt diagram som modell for forskingsarbeidet

Til høgre ser ein John Sloboda (1985, s. 118) sitt diagram for å forklare komponistar sitt arbeid med komposisjonar. Sloboda presiserer at diagrammet ikkje er ein teori eller heilskapleg forklaring på komposisjonsprosessen, men ein økonomisk måte å skildre samspelet mellom ulike element som har vore til stades når komponistar har skildra



arbeidet med komposisjonane (Sloboda, 1985, s. 119). Sjølv om Sloboda ikkje meiner at diagrammet skal sjåast som ein ferdig utvikla teori, opplevde eg at det var relevant for forskingsarbeidet mitt. Eg kjente igjen dei ulike fasane frå eige arbeid med komposisjonar og skjønnte at eg kunne bruke diagrammet som utgangspunkt for å finne ut kvar i komposisjonsprosessen eg opplevde utfordringar med å kome i flyt. Vidare forklarar eg korleis diagrammet fungerer.

Som ein ser, har Sloboda markert eit skilje mellom det underbevisste og bevisste. Det underbevisste refererer her til prosessane som komponistar har større problem med å gjere greie for. Dei firkanta boksane (E, F og G) representerer kunnskap som sit i langtidsminnet frå tidlegare kompositoriske erfaringar. Desse erfaringane overfører ein når ein skal lage ein komposisjon. Dei kurva boksane (A, B C og D) representerer den suksessive utviklinga av eit verk. Det er markert ei stipla line frå G til A. Det er fordi boks A er ein opsjonell boks som viser til at ein komposisjon kan vekse ut frå ein spesifikk ide som kjem før ein lagar eit musikalsk tema. Ideen kjem frå komponisten si forståing av form og retning (G). Denne kan også forståast som visjonen for korleis verket skal sjå ut. Ut ifrå ideen (A) skaper ein deretter eit musikalsk tema (B). Ofte kan komponisten byrje utviklinga av eit verk med eit musikalsk tema (B) utan å ha ein overordna ide (A) om kva som skal skapast i forkant. Temaet spring fram frå inspirasjon henta frå den generelle tonale og stilistiske kunnskapen ein har

opparbeida seg (F). Den midlertidige forma (C) tek form ved at komponisten nyttar dei kompositoriske verktøya sine (E). Det går to piler frå dei kompositoriske verktøya (E). Den eine representerer transformasjon, utviding og utvikling av temaet og peikar difor mellom tema (B) og midlertidig form (C). Den andre pila refererer til modifikasjon eller justering og peikar mellom den midlertidige forma (C) og den ferdige forma på komposisjonen (D). Komponisten bruker si forståing av form og retning (G) til å vurdere kva som fungerer og kva som ikkje fungerer i den midlertidige forma (C). Det som krasjar med visjonen for forma (G), endrar ein vidare ved bruk av dei kompositoriske verktøya (E). Av og til kan ein oppleve at komposisjonen overgår intensjonen ein hadde då ein byrja å skape. Då kan visjonen for komposisjonen (G) bli endra av den midlertidige forma. Det er difor det er markert pil fram og tilbake mellom G og C. Når ein er nøgd med retninga og forma på komposisjonen, kjem ein til sist fram til den endelege forma på verket (D).

3 Metode

I dette kapittelet presenterer eg metodane eg brukte for å innhente og analysere datamaterialet. Fyrst vil eg presisere kva datamaterialet er. I ein kunstnarleg prosess må arbeidet resultere i eit kunstnarleg resultat. I dette tilfellet er det representert gjennom ni lydfilet som skildrar det ferdige resultatet av ein kunstnarleg prosess. Resultatet er ei innspeling av bandet Askeladden og skildrar ein heilskap som er større enn forskingsområdet denne teksten representerer. For at lesaren skal få innsyn i den kunstnarlege prosessen min og ikkje berre det ferdige produktet til Askeladden, har eg ført journal frå perioden 13.7.20-25.1.21. Dette var den skapande fasen der eg komponerte og aktivt vidareutvikla idear åleine og saman med bandet. I journalane har eg skildra komposisjonsstundene eg hadde åleine, og øvingane eg hadde saman med bandet for å vidareutvikle komposisjonane. Eg skriv meir om dette i kapittel 3.2.1 og 3.2.2. Eg avslutta loggen den 25.1.21. Då hadde eg gjort ferdig melodiane som me hadde avtalt at me skulle ha med på plata. Sidan flyt i komposisjon var det eg skulle forske på, hadde eg på dette tidspunktet alt materialet eg trengte for å byrje analysen. Vidare gjer eg greie for kva metode eg nytta for å hente ut og analysere datamaterialet.

3.1 Autoetnografi som metode

Eg ville bruke ein metode for å innhente og analysere data som gjorde at eg kunne forske på den kunstnarlege prosessen min. Ellis og Bochner (referert i Chang, 2008, s. 46) definerer autoetnografi som «autobiographies that self-consciously explore the interplay of the introspective, personally engaged self with cultural descriptions mediated through language, history, and ethnographic explanation». Heewon Chang (2008, s. 16) skriv at ein ikkje kan skilje menneske og kultur. Ein kultur består av menneske, og menneske utgjer til saman kulturen. Menneske er sosiale vesen, og må forståast i lys av dette. Med autoetnografisk metode forskar ein på seg sjølv i den konteksten ein er ein del av. Ved å bruke autoetnografi såg eg at eg kunne forske på meg sjølv som ein del av bandkulturen eg var ein del av.

Autoetnografi har både fordelar og ulemper. Datamaterialet er lett tilgjengeleg, og ein kan lære å bli kjent både med seg sjølv og andre gjennom forskinga (Chang, 2008, s. 52). Ein kan også få hjelp til å transformere seg sjølv og andre gjennom prosessane som ein utforskar. Dersom ein blir for sjølvfokusert, kan ein likevel miste forståinga av seg sjølv som del av ein kultur (Chang, 2008, s. 54). Data som ein innsamlar fritt etter minnet, kan også gje eit feilaktig bilete av det ein har opplevd. I autoetnografi innehar ein mange forskjellige rollar.

Som forskar, informant og forfattar kan ein stå i fare for å diktere historia utan kritiske innvendingar frå andre. Truverdet blir nært knytt til reliabiliteten (Ellis et. al., 2011, s. 282). Her spør ein om den som skriv er truverdig i framstillinga av det ein skriv. Validitet vert vurdert ut ifrå om erfaringa som vert skildra, er mogleg å kjenne seg igjen i, om ho er mogleg, truverdig og realistisk (Ellis, et. al., 2011, s. 282). Skal ein generalisere ei erfaring, er det viktig at det er truverdig at andre kan oppleve ein liknande prosess i arbeidet med den same metoden.

3.2 Å arbeide med meg sjølv som informant

I det meste av forskning er ein grunnleggjande oppteken av at ein må gjere tilfeldige utval som representerer breidda i populasjonen som ein forskar på når ein skal generalisere, men Tom Barone og Elliot Eisner konstaterer at det i kunstnarleg forskning likevel kan vere greitt å generalisere frå forskning med berre seg sjølv som utval: «Generalizing takes place in various ways and an N of 1 can be used to secure knowledge of a process or an outcome that can serve as a guide for work in the future» (Barone & Eisner, 2012, s. 170). Sidan eg gjorde eit kunstnarleg arbeid, var det min eigen kunstnarlege prosess eg ville forske på. Eg valte difor å gjere opplevingane mine til datamaterialet eg skulle utforske. Vidare skriv eg om kva strategiar eg brukte for å hente inn data.

3.2.1 Sjølvobservasjon

Gjennom sjølvobservasjon observerer ein sine egne handlingar, tankar og kjensler (Chang, 2008, s. 90). Chang skil her mellom systematisk sjølvobservasjon og interaktiv observasjon. Med systematisk observasjon finn ein eit fokusområde i eige liv som ein observerer. Eg skreiv observasjonsnotat frå arbeidsstundene eg hadde med dei ulike songane. Interaktiv observasjon er den observasjonen der ein deltek i interaksjon med andre (Chang, 2008, s. 94). På bandøvingane observerte eg korleis eg responderte på innspela frå dei andre i bandet.

3.2.2 Feltnotat

I tillegg til sjølvobservasjon skreiv eg også feltnotat undervegs der eg i større grad tolka og vurderte prosessen. Dette kallar Chang (2008, s. 95) sjølvrefleksive data. Ho presiserer at sjølvobservasjon og sjølvrefleksjon til tider kan gli over i kvarandre. Når ein får ein ide er det gjerne ein grunn til at ein får den, noko som kan gjere det freistande å blande mellom

sjølvobservasjon og feltnotat. Eg prøvde likevel å halde desse frå kvarandre fordi eg tenkte at det kunne vere interessant å vurdere korrelasjonen mellom det eg gjorde og opplevinga av det.

3.2.3 Personlege narrativ

I byrjinga brukte eg mange sitat henta frå sjølvobservasjonar og feltnotat som eksempel på det eg refererte til i refleksjonen. Dette gjorde teksten tung, og eg bestemte meg etterkvart for heller å supplere analysedelen med narrativ som eg baserte på feltnotata. Personlege narrativ er stemningsfulle forteljingar der forskaren er fenomenet som vert undersøkt (Ellis et. al., 2011, s. 279). Dette vert rekna som den mest kontroversielle forma for autoetnografi, spesielt dersom ho ikkje vert kombinert med meir tradisjonell analyse. Sidan eg allereie hadde analysert datamaterialet, opplevde eg at dei personlege narrativa fortalte det same som feltnotata og sjølvobservasjonane, men at dei på ein meir kjenslevar måte skildra opplevinga av å vere i flyt og mangle flyt i arbeidet med komponering. Utan desse skildringane opplevde eg at avstanden mellom kunstverket og refleksjonsteksten blei for stor.

3.3 Vitskapsteoretisk perspektiv

Som utgangspunkt for analysen valde eg ei hermeneutisk tilnærming. Hermeneutikken kjem frå gresk og tyder å tolke (Krogtoft og Sjøvoll, 2018, s. 252). I hermeneutisk filosofi tolkar ein seg sjølv inn i forskingsprosessen (Krogtoft og Sjøvoll, 2018, s. 254). Ein ser etter kva som påverkar den førforståinga ein har i møte med det som ein forskar på. Ein tolkar alltid tidlegare erfaringar og sjølvforståing inn i det ein tolkar, og det skjer difor ei dobbelttolking, også kalla dobbel hermeneutikk (Nyeng, 2017, s. 207). Forventingar til materialet ein studerer, påverkar kva val ein tek undervegs. Likevel må ein ta omsyn til kva datamaterialet viser. Ein vekslar mellom å sjå forskinga gjennom førforståinga og å endre forståinga etter kvart som fylgje av materialet ein studerer. Dette kallast den hermeneutiske sirkel eller spiral (Krogtoft & Sjøvoll, 2018, s. 255). Førforståinga til forskaren vert kalla ein forståingshorisont (Nyeng, 2017, s. 203). Idealet er at forståinga til forskaren skal bli lik den som forskingsobjektet uttrykkjer. Dette vert kalla horisontsamansmelting (Nyeng, 2017, s. 208). I tilfellet mitt forska eg på meg sjølv, noko som medførte at horisontsamansmeltinga på ein måte allereie hadde skjedd. Tim Gorichanaz (2017, s. 3) skriv at ein gjerne kan bruke ei hermeneutisk tilnærming når ein forskar på seg sjølv. Dette kallar han autohermeneutikk. Det er likevel nokre forholdsreglar ein må ta for at autohermeneutikk skal reknast som akseptabel. Ein må ha ein kapasitet for å reflektere rundt eige sjølvbevisstheit, kunne uttrykkje indre

erfaringar og vere erfaren i kvalitativ forskning. Det siste punktet er det eg har trega mest på i prosessen. Eg skulle gjerne hatt meir erfaring med kvalitativ forskning før eg byrja på eit så ambisiøst prosjekt. Det blei difor viktig å ha gode teoretiske rammer som eg kunne tolke datamaterialet med, så prosessen eg forska på, ikkje berre blei ein refleksjon av prosessen slik eg opplevde han undervegs, men hjelpte meg til å forstå datamaterialet på ein ny måte.

3.4 Koding og kategoriar

Å kode eit datamateriale er ifylgje May Britt Postholm (2020, s. 88) ein prosess der ein stiller spørsmål til – og samanliknar – ulike deler av datamaterialet, for deretter å utvikle presise omgrep som samanfatar og representerer hendingar, idear og handlingar. Ein kategori er ei gruppe av kodar som er samanfatta fordi dei dekkjer same fenomen (Postholm, 2020, s. 88) Når ein skal lage kodar til analysen, kan ein velje mellom induktiv og deduktiv koding. Medan ein i induktiv koding leitar etter meiningseningar og lagar kodar og kategoriar ut ifrå datamaterialet, bruker ein i deduktiv koding førehandsbestemte kodar og kategoriar (Tashakkori & Teddlie, 2010, s. 409). Då eg byrja å analysere materialet, lagde eg fyrst induktive kodar for å finne klare meiningar i materialet. Sidan flyt var hovudrammeverket for refleksjonen, såg eg spesielt etter det som fremja og hindra flytopplevingar. Etter kvart fann eg ut at mykje av datamaterialet passa inn i kategoriane som eg skildra i kapittel 2.1.1-2.1.5. Eg valte difor ei deduktiv tilnærming der desse kjenneteikna for flyt danna kategoriane eg samla materialet innunder.

3.5 Ethiske aspekt

Forteljinga om eit menneske vil alltid direkte eller indirekte involvere andre menneske. Ein står såleis i fare for å utlevere andre også når ein studerer seg sjølv (Chang, 2008, s. 56). I tilfellet mitt var bandet Askeladden involvert i prosessen. Det var difor særskilt viktig at eg ikkje presenterte sårbar informasjon, eller informasjon som kunne vere til skade for deltakarane. Eg valde difor å ikkje ta med tekstar som avslørte kva instrument dei ulike deltakarane spelte då dette kunne vere med på å identifisere dei som personar. Eg spurde NSD om prosjektet burde meldast inn og fekk til svar at det ikkje trengtest, så lenge eg anonymiserte meiningsytringane til medlemmane. Deltakarane fekk også lese gjennom refleksjonane undervegs og kome med innspel dersom det var noko dei var veldig ueinige i.

4 Refleksjon

Eg har valt å kalle dette kapittelet for ein refleksjon sidan eg opplever at det eg har kome fram til, er meir refleksjonar enn slike funn ein gjer med naturvitskaplege metodar. Kategoriane eg har valt, er deduktive og refererer til kjenneteikna på flyt slik eg forklarte dei i kapittel 2.1.1-2.1.5. I refleksjonen refererer eg til songane eg har laga ved namn. Desse kan enkelt høyrast ved å skanne QR-kodane som ligg i margen. Kwart kapittel vert innleia med eit personleg narrativ, og nokre stader kjem desse tekstane inn undervegs i teksten.

4.1 Balanse mellom evner og utfordringar

Reisverket i songane mine er melodiane. Dei er som eit fingeravtrykk, eller som borna mine: noko eg ikkje kan lyge meg ifrå. Melodiane er vindar som susar hit og dit, men som alltid gjev mening for meg til slutt. Akkordane finn eg meir motstand i.

Treklangane, firklangane og femklangane husar eit enormt potensiale, men dei vil så ofte gå der dei alltid har gått før.

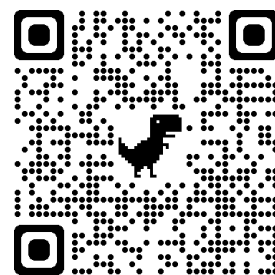
For at ein skal kome i flyt, er det viktig at det er balanse mellom evnene ein har og utfordringa ein møter (Csikszentmihalyi, 2002, s. 50). Csikszentmihalyi (2014, s. 232) presiserer at det er opplevinga av balanse som avgjer om opplevinga er optimal. Ein kan såleis justere vanskegrada ut ifrå om ein opplever at det ein held på med, blir for lett eller om det er for vanskeleg. På *Kvardagstankar i båt* og *Bortanfor regn* der eg hadde fokusert på akkordar og



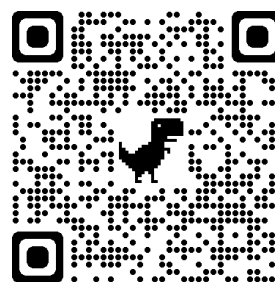
Kvardagstankar i båt

melodi, gjekk det treigt å vidareutvikle grunnideane. Her var eg redd for å utvikle songen i ein retning som var for lik noko som allereie var laga. Når eg var redd for ikkje å vere original nok, opplevde eg av og til mangel på alternativ for å kome vidare.

Forventinga til retning (G) gjorde at eg ikkje opplevde å ha passande komposisjonsverktøy (E) til å vidareutvikle songane på den måten eg ynskte. Då blei det vanskeleg å vidareutvikle temaet (B) til ei ny midlertidig form (C). Eg fann gjerne alternative akkordprogresjonar, men dei blei ikkje like bra. Det er vanskeleg å vurdere kvifor eg syntest det var så vanskeleg å skape originale vendingar når eg tidlegare hadde opplevd at det var



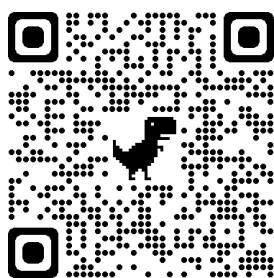
Bortanfor regn



Får eg sjå deg igjen?

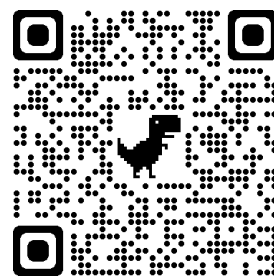
enklare. Eg måtte uansett gjere noko for ikkje å stagnere. Undervegs i prosessen skapte eg difor nye utfordringar ved å variere framgangsmåtane eg skapte musikken på. På *Får eg sjå deg igjen?* stemte eg den mørke E-strengen ned til D. Dette gjorde at eg måtte leite meir etter akkordar. Eg syntest D-akkorden blei veldig rik når ein fekk med dei mørke strengane.

Råskapen vik for harmonien. Naglen bråkar for mykje når ho pressar seg over gitaren. Han har inga finkjensle som kan gje songen det forsiktige tilslaget han treng. I fortviling over uttrykket byrjar eg å spele med den andre sida av fingrane. Kjenner korleis gitaren endrar karakter når eg stryk fingrane forsiktig mot det kalde stålet.



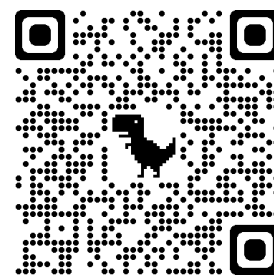
Regn

På *Regn* og *Rustande stag* utfordra eg meg sjølv ved å bruke *Garageband*, eit dataprogram der ein enkelt kan spele inn fleire instrument og vokal. Her spelte eg inn alle instrumenta sjølv. Eg høyrte godt at eg ikkje spelte «tight» på desse songane, men gleda av



Rustande stag

å utforske og prøve å vere så presis som mogleg, førte til auka fokus. Sjølv om eg ikkje var spesielt flink, opplevde eg at eg utøvde kontroll på ein slik måte at det eg gjorde, var hensiktsmessig for songane. Den uvante måten å jobbe på gjorde at eg ikkje blei så kritisk til dei overordna avgrensingane (G i Sloboda sitt diagram). Eg arbeidde plutsleg på ein måte der eg ikkje hadde så mykje erfaring frå før, og heller ikkje så klar forståing av kva som var greitt å gjere på dei ulike instrumenta. Den manglande erfaringa gjorde meg friare, og eg var meir open for nye idear som kom. Det same opplevde eg på *Nye steg* som eg lagde på gitar. Her prøvde eg ut ulike riff i staden for å byrja med akkordar. Songen vaks fram frå eit riff eg syntest var skikkeleg stilig. Fokuset på riffet gjorde meg mindre fokusert på dei strenge forventingane eg hadde til avgrensing på forma (G). Då me øvde denne inn med bandet, enda me opp med å forkaste riffet eg hadde laga. Riffet som ein kan høyre no, er laga i fellesskap på ei bandøving. Den midlertidige forma (C) eg skapte, som er forholdsvis lik i den ferdige forma (D), var likevel eit produkt av leiken med riff, og det var denne leiken som engasjerte meg i skapingsprosessen.

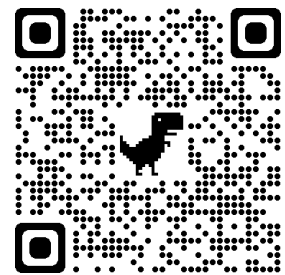


Nye steg

4.2 Klare mål og direkte tilbakemeldingar

Hausten senkar seg. Kveld, mørkt ute, ei stund åleine. Eg skrur ned gitarstrengen. I dag lagar gitaren ein annan lyd når eg speler. Det er noko med måten strengane skaper musikk på. Dei er litt varare i dag, litt opnare, litt sårare. Det er nesten som om kjenslene mine dirrar saman med vibrasjonane frå gitaren. Dei lange linene finst både i gitaren og musikken. Det er berre eg og gitaren no. Og minnet om deg. For denne songen veit eg at du hadde likt. Denne songen er deg, han er minnet ditt. Han er ei bru, og eg er litt saman med deg når eg speler han.

Kva har dette personlege narrativet med klare mål og tilbakemeldingar å gjere? Det er kanskje ikkje så lett forstå utan å kjenne til konteksten bak skildringa. Eit klart mål skal ifylgje Csikszentmihalyi (2002, s. 54) gje retning til arbeidet. Det personlege narrativet over refererer til arbeidet mitt med *Får eg sjå deg igjen?*. I denne songen hadde eg eit konkret mål som hjelpte meg å fokusere dei estetiske vala. Eg skjønnte tidleg at dette var ein song som eg måtte skrive til ein god ven som døydde for nokre år sidan. Narrativet ovanfor viser korleis sorga blei eit styrande mål som gav både songen, og prosessen med å kome fram til resultatet, mening. Musikken måtte formidle sorg, lengt og håp. Eg fann inspirasjon og flyt gjennom å skrive ut sorga eg kjende på, og gjennom å skrive blei eg etterkvart betre kjent med sorga. Om ein ser dette ut ifrå John Sloboda sitt diagram, kan ein seie at eg i forkant av arbeidet med temaet hadde ein ide (A) som vaks fram frå ein overordna tanke om korleis estetikken skulle vere (G). Dette var den songen der det tydelegast fanst ein overordna ide før eg byrja å utvikle det musikalske temaet.



Får eg sjå deg igjen?

Csikszentmihalyi (2002, s. 56) nemner komposisjon som ein aktivitet der ein ikkje nødvendigvis alltid kan jobbe ut ifrå klare mål. Ein har kanskje ein visjon i forkant, men ikkje eit klart bilete av kva ein ynskjer å produsere. I prosessen hadde eg nokre ytre mål som var uttalte, for eksempel at eg ville fullføre masterarbeidet og at det inkluderte å lage minimum åtte songar. Sidan eg skreiv for eit band, hadde eg også nokre rammer for form, sjølv om desse kan vere ganske vide i Askeladden. To andre mål som eg skreiv om fleire gongar i feltnotata, var ynskja om å skape noko originalt og estetisk. Originalitet handlar her om at eg skaper noko som tilfører noko eg ikkje har høyrte blitt gjort av andre eller meg sjølv før. Det var ikkje vanskeleg å lage noko som var litt forskjellig frå det som andre hadde laga før, men eg ynskte å bruke musikalske vendingar som tilførte det musikalske landskapet noko nytt,

eller som i alle fall gav verket ein signatur som skilte det ut frå andre songar eg og andre hadde laga. Estetikk refererer ikkje nødvendigvis til at det skal vere vakkert, men at musikken tiltalar og vekker noko i meg og forhåpentlegvis lyttaren. Slike mål som ikkje var uttalte, men som ofte styrte skapingsprosessen, kunne skape frustrasjon i skapingsprosessen. Eg merka det tydelegast når songane ikkje fann ei tilfredsstillande form. Slik eg forstår Sloboda sitt diagram, ligg måla med verket i dei overordna avgrensingane for form og retning (G). Medan ein arbeidar med verket, kan målet endra seg når ein vurderer den midlertidige forma til songen. Eg opplevde at visjonane for songane (G i Sloboda sitt diagram) blei sterkare etter kvart som eg fann ei midlertidig form (C i Sloboda sitt diagram) eg likte i komposisjonane. Desse visjonane var tydelegare knytt til å vidareutvikle rørsle i songane, og dermed meir konkret enn måla om at verka skulle ha estetiske kvalitetar eller vere originale.

Ifylgje Csikszentmihalyi (2002, s. 56) er tilbakemeldingar med på å gje retning til arbeidet fordi dei fortel korleis ein ligg an i prosessen med å nå målet. Det var ikkje alltid så lett å vurdere om ideane eg fekk, var gode eller dårlege, originale eller oppbrukte. Under bandøvingane fekk eg mange fleire tilbakemeldingar undervegs i prosessen. Medlemmane delte det overordna målet om å skape originale og autentiske verk. Dei hadde likevel ofte ulike estetiske preferansar og kom difor med nye synspunkt. Songen *Regn* er eit interessant eksempel der eg fekk ei tilbakemelding som utfordra det eg hadde skapt:

Denne akkordføringa har han høyrte fleire gongar før. Eg kjenner spontant igjen nokre songar som brukar omtrent den same akkordføringa. Det blir ein lengre diskusjon om dette er bra eller dårleg. Eg kjenner på ein ekkel følelse av at eg ikkje har lyst å fortsetje på songen (Sjølvoobservasjon frå øving 13.9.20).



Regn

Den ekle kjensla som eg kjente på, kunne ha gjort at eg berre la bort songen eller i alle fall slutta å engasjere meg i arbeidet med han. I det vidare arbeidet klarte me likevel å kome i flytsona ved at me jobba med ideane som me fekk frå kvarandre. I analysen har eg skrive at me bygde vidare på kvarandre sine idear og assosiasjonar. Prosessen var styrt av eit felles overordna mål om å gjere songen meir original.

Utgangspunktet var ei akkordrekke som minna altfor mykje om refrenget i *I will survive* av Gloria Gaynor. Me endra akkordrekka frå Em-Am-D-Gmaj7 til C-Am-D/F#-Gmaj7. Denne akkordrekka opplevde eg som mykje meir tilfredsstillande både fordi ho var meir original og

fordi D/F#-akkorden skapte ei spenning som tiltalte meg. I dag er dette partiet det eg likar best med songen. Ifylgje Sloboda sin modell kan ein seie at bandet gjennom tilbakemeldingar utfordra avgrensingane eg hadde for form og retning (G), men også at me saman hadde fleire og meir effektive kompositoriske verktøy (E) enn eg hadde åleine.

Dersom eg er open for nye idear og innspel, kan me bruke lang tid på å finne ut saman korleis det ferdige resultatet skal bli. Me kan krangle, til tider i hissige ordelag, men det er god stemning, og enda betre stemning når me saman kjem fram til nye løysingar.

Nokre av songane var eg ikkje like open for innspel på. *Når eg har deg* og *Får eg sjå deg? igjen* var songar som eg hadde klare visjonar for før eg viste dei til bandet. Desse visjonane kjente ikkje bandet då me byrja å arbeide i lag, noko som gjorde at me brukte ein del tid på å bli einige om korleis songane skulle formast. På *Når eg har deg* handla det mest om uttrykket. Songen hadde ein leikande melodi over ei finurleg



Når eg har deg

akkordline. Då me på fyrste øvinga arbeidde i bandet, syntest eg songen blei keisam og prega av klisjear. Her opplevde eg at det var vanskeleg å kommunisere den indre forståinga eg hadde av songen, til bandet. Då eg viste bandet *Får eg sjå deg igjen?*, syntest eg at forma på songen var som den skulle vere. Ein i bandet meinte at låten mangla ei bru og ville at me skulle leggje det til songen. Dette krasja heilt med det eg hadde sett for meg. Dei tydlege føringane eg ville leggje for songane, kan referere til avgrensing for form (G) i Sloboda sitt diagram. I *Får eg sjå deg igjen?* fanst det avgrensingar allereie i ideen (A) som var utgangspunktet til songen. I *Når eg har deg* hadde avgrensinga kome etterkvart som eg arbeidde med å vidareutvikle temaet (B) til ei midlertidig form (C). I begge tilfella hadde eg brukt mykje tid åleine før eg viste songane til bandet. Tidssdimensjonen var kanskje med på å gjere at føringane mine blei sterkare for korleis songen skulle vere. Då kunne det vere vanskeleg å ta inn heilt nye idear som bandet kom med etter å ha høyrte songen ein gong. I det vidare arbeidet blei det difor viktig å lytte til kvarandre. På *Når eg har deg* leikte me oss fram til ei form som ikkje var slik eg hadde sett for meg, men som me alle likevel var nøgde med. Me gjorde songen til ei vise med gitaren som drivande instrument. På *Får eg sjå deg igjen?* var bandet rause og let meg få styre korleis den overordna forma skulle vere sidan eg hadde så sterke kjensler for songen. I staden for å lage ei ny form blei me einige om at bandet skulle forsterke den forma på songen som allereie var der.

I *Bortanfor regn*, som eg hadde slite med å vidareutvikle åleine, var tilbakemeldingar på alle



Bortanfor regn

nivå var kjærkomne. Her likte eg veldig godt grunnideen til låten, men eg sleit med å vidareutvikla temaet. Alle medlemmane hadde mange idear, og sjølv om me til tider kunne vere veldig ueinige, kom me likevel fram til gode kompromiss og løysingar, noko som gjorde at me i fellesskap fann ei form som kledde låten. Soloen etter andre refreng blei utvikla ved at me bygde vidare på kvarandre sine idear, og alle bidrog entusiastisk. Denne brua representerer kanskje noko av det mest originale arbeidet på heile plata. Slik eg forstår Sloboda sin modell, trur eg at me vidareutvikla kvarandre sine kompositoriske verktøy (E). Kompromissa undervegs var forsøk på å finne fram til ei felles avgrensing for form (G). Den midlertidige forma (C) blei endra, og etter kvart endra forma måten me opplevde songen på. Fordi me var fleksible i bandet, klarte me å finne fram til nye felles avgrensingar (G).

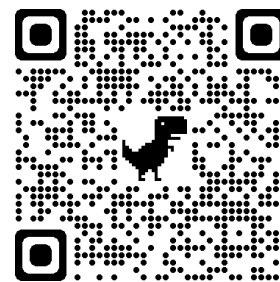
Medan bandet fungerte som likemenn, gav den kunstnarlege vegleiaren tilbakemeldingar i form av råd og samtalar om korleis ein kunne vidareutvikle idear. Det å kunne stole på at tilbakemeldingane kom frå ein som hadde meir erfaring enn meg, gjorde at det blei enklare for meg å fylgje råda hans. Gjennom samtalar og tilbakemeldingar blei eg motivert til vidare arbeid. Tilbakemeldingane var ofte enkle, men med forslag som kunne gjere heilskapen betre. I Sloboda sitt diagram passar dette meir med avgrensing for form og retning (G) enn å hjelpe meg med å vidareutvikle dei kompositoriske verktøya mine (E). Resultatet var likevel at det blei lettare å arbeide fordi eg visste kva eg skulle fokusere arbeidet mot. Etter at han føreslo at eg skulle lage ei bru på *Regn* for å skape variasjon, arbeidde eg fokusert fram til eg hadde laga brua. Eg fekk også tips om å lage eit korarrangement til *Får eg sjå deg igjen?*. Dette førte til at eg lasta ned *Finale*, som er eit dataprogram der ein kan spele inn korarrangement. Eg sat ei veke i strekk og arbeidde fram ulike stemmer som kunne vidareføre og tidvis kontrastere stemninga i songen. Tilbakemeldingane frå den kunstnarlege vegleiaren førte meg nesten alltid inn i flytsona. Eg trur kombinasjonen av tydlege, men ikkje for styrande tilbakemeldingar, inspirerte meg til å skape.

Driven er her. Eg flikkar litt meir på detaljane. Eit ord her, ein tone der. Djevelen finst i detaljane. Eller Gud. Dei lærde stridast. Eg trur du finst i dei. Difor må kvar detalj takast vare på. Eg pussar. No er det sandpapiret som står for tur. Den fine sorten.

4.3 Fusjon mellom handling og bevisstheit

Plutseleg er larmen borte. Dei valdsame stemmene som kjem med divergerande bodskap, som fyller og tømmer det sjølvbiletet eg kom inn i dagen med. No finst dei ikkje lenger. Eg betyr ikkje noko. Og det gjer ingenting. Det er berre songen som eksisterer.

Konsentrasjon er ifylgje Csikszentmihalyi (2002, s. 58) ein fusjon mellom handling og tanke. Merksemda er retta mot det ein held på med. Csikszentmihalyi (2014, s. 230) skildrar flyt som eit motstykke til entropi, ein tilstand der ein kaotisk og konstant vurderer det ein fryktar og lengtar mot. Når ein er i flyt, forsvinn tilfeldige tankar. Det personlege narrativet ovanfor skildrar ei stund i djup konsentrasjon. Det er henta frå ei fantastisk flytoppleving som eg hadde med *Får eg sjå deg igjen?*. I dei mest intense flytopplevingane hadde eg ikkje tid til å tenke på meg sjølv, eg var så konsentrert om det eg heldt på med. Då sleit eg ofte med å skrive om prosessen i etterkant. Komponeringa av *Får eg sjå deg igjen?* gjekk likevel ikkje veldig raskt. Eg hadde spesielt i byrjinga utfordringar med å vidareutvikle motivet noko ein kan sjå i samband med dei overordna avgrensingane (G). Samstundes visste eg at eg kom til å klare å vidareutvikle ideen. Det var som om ideen kom med informasjon om at eg hadde komposisjonsverktøy (E) til å vidareutvikle han til eit ferdig verk, berre eg tok tida til hjelp. Songen blei justert mange gongar enten med små eller store endringar som blei til i vekslinga mellom forventingane mine til korleis eit verk skal sjå ut (G) og dei midlertidige formene eg etter kvart kom fram til (C).



Får eg sjå deg igjen?

Dei gongane eg var redd for ikkje å vere original nok, var sjølvbevisstheita tydeleg til stades. Eg sleit med å konsentrere meg nok til å teste ut nye idear. På *Bli igjen* kom fyrste del av komposisjonen fort. Det tvitydige tilhøvet mellom dur og moll appellerte til meg. Då eg skulle utvikle verket vidare, verka det likevel ikkje som det fanst alternativ som var originale. Det blei vanskeleg å halde fokus over tid, og ofte arbeidde eg med songen i korte intervall før eg byrja å gjere andre ting. Det tok difor lang tid å vidareutvikle songen. Av og til kom nye idear som små gjennombrot. Det var veldig tilfredsstillande når det skjedde, men eg vil likevel ikkje karakterisere desse



Bli igjen

komposisjonsstundene som prega av flyt. I øvingane med bandet var me derimot særskild fokuserte på oppgåva. Det var ikkje tid til å la tankane vandre, for det kom så mange idear på kort tid. Her kan det nemnast at songen allereie hadde ei klar form då bandet byrja å arbeide med han. Endringar skjedde meir på detaljnivå og gjennom å lage solo samt skape meir tilfredsstillande akkordovergangar. Likevel opplevde eg at bandet saman klarte å kome i flyt på grunn av den intense kommunikasjonen oss i mellom. Me måtte kalibrere visjonane våre (G i Sloboda sitt diagram) fortløpande fordi det var så mange nye idear som kom. Gjennom å spele på kvarandre sine idear vil eg også hevde at me effektiviserte dei kompositoriske verktøya (E).

4.4 Oppleving av kontroll

Låten treng eit brot. Det er eit faktum. Eg kan ikkje berre resignere i harmonimelankolien. Men eg kjenner ikkje akkordane i denne stemminga. Korleis lagar eg ei akkordrekke som gjev motstand, kontrast og meining til versa? Gitaren er brått eit ukjent terreng. Korleis skal eg møte dette nye?

Csikszentmihalyi (2014, s. 240) skildrar kontroll som ei oppleving av at «one can in principle deal with the situation because one knows how to respond to whatever happens next». Utfordringane eg opplevde undervegs, handla ikkje om mangel på responsmoglegheiter, men heller mangel på gode og originale idear. Det kunne opplevast som om det ikkje fanst nyskapande alternativ og at eg, uansett kva eg gjorde, enda opp med akkordrekkjer eg hadde høyrte før. Ein samtale med den kunstnarlege vegleiaren min gjorde arbeidet litt enklare:

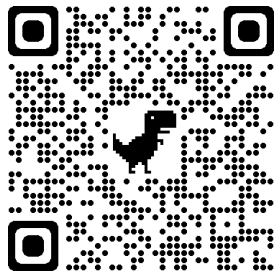
Me fekk lokalisert at noko av det eg slit med er at eg føler at mykje av det som eg skaper, er skapt frå før. Vegleiar sa at når ein driv med popmusikk så kjem ein ikkje unna at ein er litt innom akkordføringar som andre har gjort før. Ein må difor akseptere at ein lagar ting som minner om noko som andre har laga, sjølv om ein ikkje skal blåkopiere (sjølvobservasjon 27.11.21).

Etter dette blei eg tryggare på at eg ikkje trengte å vere veldig original kvar gong eg skulle lage ein song, men at eg heller kunne prøve å få til å lage små signaturar som skilte songane frå anna arbeid. Sett gjennom Sloboda sin modell var dette med på å gjere meg litt mindre

streng til avgrensingane eg hadde for retning (G). Dette gjorde det lettare å kome i flyt i det vidare arbeidet fordi eg let meg sjølv skape utan å døme arbeidet for hardt allereie i byrjinga.

Ofte har eg prøvd og feila så mange gongar at eg er sikker på at det ikkje lenger kan finnast ein veg gjennom komposisjonen. Men så finst ho likevel. Løysinga. Den skjulte passasjen som bind saman dei ulike fragmenta, eller som gjev songen det løftet den treng. Den augneblinken, når ein får hovudet over vatnet, når ein ser korleis tilværet heng saman, forsvinn tida i æva. Ei blanding av eufori og ekvilibrium breier seg ut over rommet og, ein veit at ein utøver det som ein var skapt for å gjere.

På *Kvardagstankar i båt* forsvann dei gode kjenslene eg etterkvart hadde for songen på

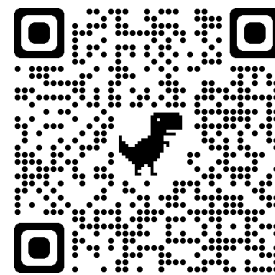


bandøvinga. Det blei tidleg nemnt av nokon i bandet at komposisjonsideen ikkje var spesielt sterk. Kombinasjonen av det og fjerninga av eit musikalsk motiv som eg syntest var det finaste med songen, førte til at eg mista interessa for vidareutviklinga av songen. Eg utøvde ikkje lenger kontroll, men let dei andre få bestemme retninga songen skulle gå i. I Sloboda sitt diagram høyrer visjon under

Kvardagstankar i båt

avgrensing for form (G). Etterkvart som bandet arbeidde med låten, vart visjonen endra ut ifrå bandet si forståing av den midlertidige forma (C). Det blei plutselig vanskeleg for meg å setje meg inn i den nye versjonen fordi eg ikkje forsto den nye visjonen heilt. Då eg prøvde å engasjere meg att i vidareutviklinga av songen, blei difor ideane mine ofte forkasta. I det vidare arbeidet var eg ikkje like deltakande og eg fann aldri flyt igjen i arbeidet med *Kvardagstankar i båt*. I ettertid ser eg at eg burde ha vore meir engasjert i omarbeidinga av songen, men eg trur eg i prosessen hadde blitt for usikker av tilbakemeldingane eg fekk. Eg fekk seinare høyre at eg ikkje hadde formulert meg så hyggeleg sjølv medan me arbeidde med songen, noko eg visste var sant. Sjølv om prosessen med å vidareutvikle denne songen ikkje var så smidig, trur eg me lærte mykje om kva som fremjar og hindrar eit godt skapingsfellesskap.

Då me arbeidde med *Då ho pakka ned alt*, opplevde eg at skapinga i fellesskap byrja godt. Me lagde ein song basert på ein av dei andre i bandet sine idear. I feltnotatet frå fyrste øving har eg skrive at det var spesielt god stemning på øvinga og at alle var deltakande i skapingsprosessen. På neste øving opplevde eg at det skjedde ei endring i prosessen der andre tok styringa og der eg ikkje fekk fram meiningane mine. Den demokratiske prosessen varierte gjennom heile prosjektet, og dei fleste i bandet tok styringa undervegs i øvingane. Det gav ofte driv til retninga songane utvikla seg i, men dei gongane der eg opplevde at det eg føreslo enten ikkje blei prøvd, eller berre gjort halvhjarta, kunne eg mista motivasjonen medan me øvde. Samstundes såg eg at eg ikkje alltid gav rom til dei andre sine idear heller. Det var ikkje alltid eg forsto retninga dei andre ville ta songane i. Då kunne det vere freistande å avvise ideane før me hadde spelt dei. Likevel såg me etterkvart at det var viktig at me spelte gjennom dei forskjellige ideane. Nokre gongar viste det seg at ideane var gode når me prøvde dei ut. Andre gongar forkasta me ideane, men det var lettare for bandmedlemmane å gje slepp på ideane våre når me hadde testa dei. I *Då ho pakka ned alt* klarte me etterkvart å bli einige om ei form som alle likte. Me fann igjen det skapande fellesskapet, og eg trur alle kjenner sterkt på eit eigarskap til denne låten etter at han er ferdig innspelt.



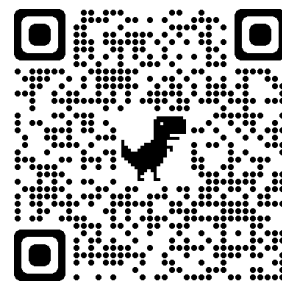
Då ho pakka ned alt

Eg utøver kontroll over materien. Fokuset endrar seg og etter kvart endrar det også meg. Eg er ikkje ein som sit fast lenger, men ein vandrar som bryt opp nye stiar.

4.5 Endra tidsoppleving

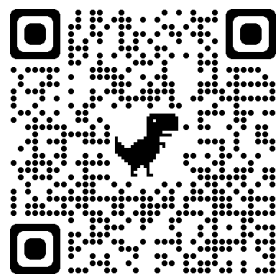
Altfor mange dagar er like. Men ikkje dagane med nedstemt gitar. Den nedstemte gitaren. Er den eit bilete på deg eller meg sjølv? Eg veit ikkje. Men tida forsvinn når eg stemmer ned. Nedstemt. Songen eggjar fram den kjensla. Eg har ikkje fått den skikkeleg fram før. No er eg her. Klar til å sørge. Ikkje rope, ikkje skrike, ikkje gråte. Berre snakke. Forsiktig.

Endra tidsoppfatning er eit av kjenneteikna på flyt. Årsaka til at tida blir borte, er at ein er så involverte i prosessen at ein ikkje har tid til å monitorere tida samstundes (Csikszentmihalyi, 2014, s. 231). Den kjekkaste songen eg jobba med åleine, var *Får eg sjå deg igjen?*. Det var også den einaste songen der eg veldig tydeleg merka at tida blei borte medan eg komponerte åleine. Dette kunne skje gjennom plutslege openberringar, eller medan eg øvde inn idear eg hadde fått. Medan eg arbeidde med *Bortanfor regn*, var eg frustrert over ikkje å klare å vidareutvikle songen. Då eg fekk ein bandkollega på besøk, blei det mykje lettare å skape. Eg har ikkje skrive konkret at tida blei borte, men ein kan ane det i fylgjande avsnitt:



Får eg sjå deg igjen?

Av og til er me så ueinige at det er vanskeleg å lytta til den andre sine idear. Likevel opplever eg timen i lag som kjekkare enn den tida eg har vore aleine. Det har vore kjekt det òg, men eg har ikkje i same grad klart å halde fokuset på det eg held på med (Feltnotat 25.9.20).



Bortanfor regn

Med Sloboda sin modell som utgangspunkt kan det sjå ut som om me utvikla verktøya for å komponere (E) saman på ein måte som kravde at all merksemd var retta mot utviklinga av songen. Då blei det heller ikkje tid til å fylgje med på tida. Den same effekten opplevde eg på øvingane saman med bandet. Her opplevde eg sjeldan at me sto lenge fast utan å kome vidare på komposisjonane. Prøv og feil-metoden blei mykje meir effektiv sidan me var så mange som hadde innspel. Det førte til at eg ofte opplevde det kjekkare å skape saman med andre enn åleine. Ofte gjekk tida raskare når eg spelte med bandet. Ein del av dette handlar sikkert om flyten som skjedde i det sosiale. Av og til var det likevel merkbart at det var fokuset på songskaping som gjorde at me slutta å monitorere tida. Dei stundene der tida blei borte, var eg for fokusert til å tenkje på korleis eg hadde det. I ettertid opplevde eg likevel alltid at det hadde vore ein god prosess.

Gitaren har fått meg inn på eit spor der eg faktisk lyttar til meg sjølv. Der musikken ikkje ropar og krev, men forventar at eg lyttar. Og eg gjer det. Automatisk. Lyttar til forteljinga. Ho fortel seg sjølv no. Eg treng berre å vere der. Vere i musikken. Plutsleg får eg beskjed om at eg har brukt for lang tid. Eg må le. No skjedde det igjen. Tida. Ho segla av garde.

4.6 Avrunding av refleksjon

Eg har i denne refleksjonen gått gjennom komposisjonsprosessen og prøvd å sjå han med nye auge gjennom dei ulike teoriane eg har brukt for å analysere han. Eg opplevde at eg ved å endre måtar å komponere på kunne utfordre meg på ein måte som gjorde at det blei enklare å komponere originalt. Dette såg eg i samband med Sloboda sin modell der eg såg at eg på denne måten skapte songar i eit musikalsk landskap der eg ikkje var så godt kjent, og difor ikkje var like streng med meg sjølv. Klare mål fanst ikkje alltid, noko Csikszentmihalyi også seier. I songen som handla om sorga over tapet av ein ven, fann eg likevel at dette blei eit mål som hjelpte meg å vidareutvikle verket. Tilbakemeldingar frå bandmedlemmar hjelpte meg å vidareutvikle songane. Då eg vurderte dette i samband med Sloboda sin modell, såg eg at bandet saman hadde fleire kompositoriske verktøy (E) for å vidareutvikle songen enn eg hadde åleine. Dei gongane der eg hadde utvikla ein sterk visjon for songane (G), var det vanskelegare å la bandet endre på den musikalske forma.

Den kunstnarlege vegleiaren hjelpte meg å skape ei estetisk retning som gav songane ein tydlegare heilskap. Eg opplevde også at det blei enklare å utøve kontroll på verka etter at eg hadde fått forsikring frå den kunstnarlege vegleiaren min om at eg ikkje trengte å vere så streng i høve til kor originalt alt skulle vere. Dette såg eg i samband med Sloboda sin modell, og eg kom fram til at eg etter dette hadde blitt mindre streng på den overordna avgrensinga for form og retning (G). Undervegs kunne eg oppleve at eg mista kontrollen i bandsamanhengar der andre tok styringa eller eg opplevde å ikkje bli lytta til. Då mista eg litt driven fordi eg ikkje opplevde at det estetiske verket reflekterte noko som eg sjølv ynskte å seie. Her vil eg likevel presisere at dette nok er ei erfaring som alle som spelar i band opplever. Det er ein del av den demokratiske prosessen, og eg trur alle opplevde å kjenne på det frå tid til annan.

Konsentrasjonen varierte ut ifrå kva songar eg arbeidde med. Då eg analyserte dei sterkaste flytopplevingane, såg eg at det heile tida skjedde ei rørsle der eg utvikla noko kvar gong eg skapte. Dette såg eg i samband med Sloboda sin modell der ein vandrar mellom den musikalske avgrensinga for form og retning (G) og den midlertidige forma (C). I dei mest intense flytopplevingane opplevde eg at tida forsvann. Eg viste eit eksempel der eg og bandkollegaen min arbeidde saman. Her såg eg at me vidareutvikla kvarandre sine

kompositoriske verktøy (E i Sloboda sin modell). Dette skjedde også ofte i arbeidet med bandet. I desse stundene skjedde det heile tida noko i skapingsprosessen og songen hadde ei litt anna form då me var ferdige enn då me byrja. Eg vil difor konkludere med at flyt i arbeidet var kjenneteikna av ein tilstand der det skjedde ei rørsle i arbeidet og der eg var merksam på denne rørsla. For strenge krav til meg sjølv og manglande eigarskapskjensle då me arbeidde med songane, kunne vere med på å hindre opplevinga av flyt. Klare tilbakemeldingar frå band og vegleiar hjelpte meg fleire gongar å kome i flytsona. Det viktigaste var likevel songane, når dei utvikla seg på ein måte som gjorde at eg fekk lyst til å vidareforma dei.

5 Drøfting

Eg har no reflektert over eige arbeid med komposisjon. Som eg var inne på i litteraturgjennomgangen, er kreativitet ein viktig del av fagfornyinga, både i den overordna delen og i musikkfaget. I musikkfaget kjem kreativt arbeid til syne i fleire av måla som handlar om skaping og komposisjon. Å lage musikk er eit av kjerneelementa i faget, og i kompetansemåla for tiande trinn inneheld fem av måla skapande arbeid (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 8). Ein skal blant anna «skape og programmere «lytte og prøve ut ulike uttrykk og begrunne valg i skapende prosesser fra idé til ferdig resultat» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 8). Før fagfornyinga kom i 2020, leverte regjeringa strategiplanen, *Skaperglede, engasjement og utforskertrang* (Kunnskapsdepartementet, 2019) der dei la fram korleis dei ville arbeide framover for å styrkje dei praktisk estetiske faga. Eg drøftar vidare nokre av punkta frå strategiplanen med utgangspunkt i refleksjonane frå førre kapittel.

5.1 Tidsdimensjonen i musikkfaget

I strategiplanen for å styrkje dei estetiske faga, står det at ein vil fortsetje med det same timetalet som før (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 11). Blant dei praktiske og estetiske faga er musikk og mat og helse faga det er prioritert minst timar til på grunnskulen. Medan ein har 701 timar med kroppsøving og 623 timar med Kunst og handverk, skal ein berre ha 368 timar med musikk i løpet av grunnskulen (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 8). Av eit samla timetal i grunnskulen på 7894 timar, utgjer dette under fem prosent av undervisninga. I refleksjonsdelen skreiv eg om korleis ulike songar på forskjellig tidspunkt vart forløyste. Nokre songar fanga med ein gang interessa og var lette å vidareutvikle. Andre gongar kunne grunnmotivet kome, men utan at eg klarte å vidareutvikle det med ein gong. Ei av utfordringane med å skape er nettopp at ein ikkje veit kor tid verket blir forløyst. Ein kan vere inspirert ein dag, for så å stå heilt fast neste dag. Om ein forventar at elevar skal jobbe inspirert med musikk, må ein også gje dei tida det tek å bli inspirerte. Nokre elevar opplever kanskje at musikken vert forløyst med ein gong dei arbeider med komposisjon. Andre treng lengre tid. Eg nemnde i litteraturgjennomgangen at Csikszentmihalyi (1996, s. 109) presenterte to predisposisjonar som alle har. Den eine er evna til å ekspandere, som handlar om å utvikle seg gjennom problemløysing og kreativt arbeid. Den andre er evna til å konservere, som handlar meir om å bevare det ein har gjort før. Om ein tek på alvor det Sari Muhonen (2013, s. 187) seier om tendensen dei fleste har til å konservere, kan ein gå ut ifrå at

mange elevar i utgangspunktet er engstelege for å ekspandere og ta kreative val. Redselen for å gjere feil kan bli eit hinder for flytopplevingar i komposisjonsprosessane til elevane. Skal dei lage noko kreativt, og ikkje berre reprodusere det dei trur lærarane ynskjer av dei, må dei få tid og hjelp til å forstå kva moglegheiter som finst i musikken.

Å kome i flyt i arbeidet med komponering var noko av det kjekkaste eg opplevde i prosessen med komposisjonane. Eg opplevde at flyt og inspirasjon var omgrep som gjekk over i kvarandre fordi begge føresette at eg var emosjonelt til stades og verkeleg opplevde verka. Eg var i kontakt med materialet, og eg likte det eg laga. Samstundes kunne flytopplevingane gjerne kome etter at eg over lengre tid ikkje hadde klart å produsere noko. Denne spenninga mellom stillstand og skaping gjorde at eg kunne oppleve ein enorm kjærleik til verka når dei vart forløyste. Dette potensialet trur eg også finst hos elevane. Me må gå ut ifrå at dei har ei veksande forståing av kva kvalitet er i ulike musikkjangrar, og at dei ynskjer at dei musikalske vala dei tek, skal skape mening til musikken. Då treng dei tid til å utvikle verka på hensiktsmessig måte. Skal ein gjere alvor av å utvikle elevane si skapartronge, bør ein kanskje difor vurdere om ein kan auke tidsomfanget i faget.

5.2 Eksamen i musikkfaget

Regjeringa skriv i strategiplanen at dei gjennomfører eit prøveprosjekt med eksamensordning for dei praktisk-estetiske faga (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 21). Desse faga får mest klager, og regjeringa antydar at ein ved å innføre eksamen kan få meir transparente system for vurdering, noko som også kan føre til at ein får ei tydelegare felles forståing av kva som skal vektleggjast i faget (Kunnskapsdepartementet, 2019, s.22). I Rambøll sin rapport, *Utprøving av eksamen i praktiske og estetiske fag*, er ei av bekymringane til lærarane at faga skal utvikle seg i ei teoretisk retning:

Dette vanskeliggjør eksamenskandidatens demonstrering av praktiske ferdigheter, og det er en risiko for at eksamen i stedet blir en muntlig teoretisk eksamen. Dersom dette blir en realitet, kan det skyve hele faget i en teoretisk retning fordi mange lærere vil endre fokus i undervisningen til det som testes på eksamen – teori (Rambøll, 2019, s. 8).

Om faga skulle utvikle seg i teoretisk retning, høver det betre saman med å konservere faget enn å ekspandere det. Det er enklare å halde seg til ein teoretisk doxa enn å arbeide med kreativitet. Om ein skal arbeide for å utvikle kreative evner hos elevane i musikkfaget, må ein lage kriterium som tek utgangspunkt i noko som enno ikkje er skapt. I forsøka som ein har gjort, har ein valt mellom to modular der den eine gjev elevane førebuingstid på 24 timar og den andre 48 timar. Kva skal ein leggje inn som målestandard, og skal ein forvente at elevane skal klare å komponere noko på 24 eller 48 timar? Kva om nokon har ein komposisjonsprosess der ein ikkje klarer å vidareutvikle verket? Eg brukte sjølv eit halvt år på å skrive nokre av songane ferdig. Opplevinga av at eg hadde god tid, gav meg sjølvtrillit til å la komposisjonane kome i sitt eige tempo. Hjelp frå bandet og den kunstnarlege vegleiaren min gav retning til vidareutvikling, men også her var det tid til å ta inn kommentarane og omarbeide dei. Eg ville ikkje lage noko eg ikkje kunne stå inne for, og det trur eg ikkje elevar ynskjer å gjere heller. Dersom ein opplever at det er sterke ytre forventningar om at ein skal ferdiggjere produkt innan kort tid, kan det vere vanskeleg å finne den indre motivasjonen til å skape. Ein kan bli freista til å skape det ein trur sensor vil høyre, heller enn å skape frå det kreative ein kan finne hos seg sjølv. Dersom oppgåvene blir for rigide, kan dei også fungere konserverande ved at strenge kriterium tvingar elevane til å handle innanfor dei forventa rammene. Å gå utanfor rammene kan plutselig vere å bomme på eksamensoppgåva, noko som kan straffe seg ved at ein får ein dårleg karakter. Om ein ikkje klarer å finne indre motivasjon i arbeidet med eksamen, mistar ein autonomien i det ein held på med. Det ein måler på eksamen, vil i så fall ikkje vere representativt for det ein har arbeidd med i timane. Dei fleste lærarane ynskjer å leggje til rette for gode opplevingar for elevane. Dersom det blir vanskeleg å skape gode opplevingar med komposisjon i eksamensoppgåver, kan ein kome i ein situasjon der lærarar unngår å gje komposisjonsoppgåver som del av eksamen. Pensum som ikkje blir med i ein eventuell eksamen, blir gjerne ikkje prioritert i like stor grad. Då står ein i fare for å devaluere komposisjon og skaping som del av musikkfaget fordi ein heller prioriterer emne som ein kan prøvast i ved ein eventuell eksamen.

5.3 Tankar om å løfte lærarkompetansen i musikkfaget

Eit anna argument som vert brukt for å innføre eksamen i praktiske og estetiske fag, er at innføring av eksamen kan auke presset på skuleleiingar til å bruke lærarar med fagleg kompetanse i musikkfaget (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 22). Musikkfaget vil utvilsamt bli styrka av at lærarane som underviser i det har fagleg kompetanse. Eit av dei viktigaste

funna eg gjorde i refleksjonen, var kor viktig det var med tilbakemeldingar frå andre for å kome vidare når eg ikkje klarte å vidareutvikle komposisjonane sjølv. Eg trur den rike erfaringa vegleiaren min hadde med komposisjon, gjorde det enklare for han å følgje meg i utviklinga av komposisjonane mine. Kunnskapsrike og erfarne lærarar kan hjelpe elevane med å skape konkrete mål og tilbakemeldingar som dei kan arbeide mot. Dette kan igjen vere med på å leggje til rette for flyt i arbeidet til elevane. Om ein innfører eksamen og på denne måten sikrar fleire lærarar med kompetanse i faget, kan det kanskje vere med på å leggje til rette for eit styrka musikkfag. Premissen som dette argumentet byggjer på, er likevel problematisk, fordi han føreset at ein ikkje kan krevje at lærarar som underviser i musikk, har den rette undervisningskompetansen. Ein har valt å ikkje krevje obligatorisk undervisningskompetanse i dei praktiske og estetiske faga fordi det kan bli utfordrande for skular å gjennomføre i praksis (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 31). Eg forstår denne utfordringa då det er mange stillingar som til ei kvar tid skal fyllast opp på skular. Likevel kan ein bli usikker på om regjeringa verkeleg satsar på musikkfaget når dei verken skal auke tidsomfanget eller krevje kompetanse for å undervise i faget. Dersom musikk ikkje er eit fag der relevant kompetanse blir prioritert, kan ein ikkje forvente at framtidige lærarar prioriterer å utdanne seg til musikk lærarar.

Som eg var inne på tidlegare, kan ein dårleg eksamenskarakter opplevast som straff, noko som ifylgje Mark A. Runco (2014, s. 254) hindrar kreativ oppførsel. I så fall kan ein argumentere for at karakterar på generelt grunnlag kan ha same effekt. Kanskje er det denne redsla eg kjenner igjen hos elevane som slit med å komponere for fyrste gong. For mange elevar kan det opplevast ubehageleg at læraren skal vurdere skapinga som skjer i nybyrjarfasen. Om elevane får lite konkrete framovermeldingar, kan ubehaget ved å skulle vere kreativ bli forsterka. Det står i sterk kontrast visjonen for musikkfaget i *fagfornyninga* der det står at «Faget skal leggje til rette for musikkglede og mestringsfølelse, og elevane skal få erfare at egen stemme betyr noe i fellesskapet» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 2). Då eg analyserte eige arbeid ut ifrå Sloboda sin modell (Sloboda, 1985, s. 118), såg eg at tilbakemeldingane frå vegleiaren gjekk mest på avgrensingar for form (G). I samarbeidet med medskaparane mine utvikla me i fellesskap både nye avgrensingar for form og kompositoriske verktøy (E). Ein lærar må i tillegg kunne formidle kunnskap om tonalitet og stil (F) for at elevane skal kunne skape noko i det heile. Utan at dei har relevant kunnskap om faget, er det vanskeleg å forstå korleis lærarane skal kunne forstå kva elevane treng hjelp til i skapingsprosessen. Om ein verkeleg vil at musikkfaget skal vere eit trivselsfag, trur eg difor

ein heller enn å innføre eksamen bør vurdere å krevje at lærarar som underviser i musikkfaget, har relevant kunnskap om kreative skapingsprosessar. Så melder spørsmålet seg: har musikk lærarar nok relevant kunnskap i kreative skapingsprosessar? I litteraturgjennomgangen nemnde eg at Jon Helge Sætre hadde forska på musikk lærarutdanningar. Tilbakemeldinga hans er at musikk lærarutdanningane konserverer faget i staden for å transformere det (Sætre, 2017, s. 273). Skal ein implementere arbeid med kreativitet, bør ein kanskje vurdere å forsterke kreative skapingsprosessar i musikk lærarutdanningane. Om skaping skal vere ein sentral del av faget, bør det reflekterast også i måten ein underviser musikk lærarstudentar på. Målet må vere at musikk lærarar skal evne å gje konkrete tilbakemeldingar som kan hjelpe elevane med å utvikle komposisjonar dei kan ha glede av. Då er det kanskje fleire elevar som får mot til å skape?

6 Avrunding

Eg er i mål, eller i alle fall komen til ein stad der eg ikkje lenger kan forme musikken vidare. Han er nedskriven, innspelt, pakka inn og ventar på at andre sine hender varsamt skal flytte, flikke og manøvrere seg innover landskapet eg har vandra fram og tilbake i.

Albumet er ferdig innspelt og miksa. No har songane funne si endelege form, og dei utgjer til saman fonogrammet *Rustande Stag*. I arbeidet med å skape og forske på prosessen har eg hatt store ressursar til rådighet, med omsyn til tid, erfaring, programvaretilgang og ikkje minst eigen motivasjon. Arbeidet eg har gjennomført, går langt utanfor rammene for det som er realistisk å få til i skulen. Eg har likevel opplevd kreative stunder saman med elevar der dei har funne inspirasjon til å komponere, og der resultatet har imponert både dei sjølve og meg. I eit utvida arbeid kunne det difor vore interessant å forske på korleis elevar finn flyt i arbeidet med komposisjon. Kva er det som skaper den indre motivasjonen til å lage noko som enda ikkje finst? Korleis overvinn elevane redsla for å feile i arbeidet med komposisjon, og korleis kan ein hjelpe dei til å stole på at det dei skaper, har kunstnarlege kvalitetar som er verd å lytte til? Dette er spørsmål eg er innom i denne oppgåva, men som ein kan forske meir direkte på om ein lar elevane vere fokusområde for forskinga.

Sjølv om eg ikkje har fått arbeide med elevar i denne kunstnarlege prosessen, har eg likevel nokre tankar om flyt i arbeidet med komposisjon som eg trur kan overførast til kreativt arbeid med elevar. Flyt i arbeidet er driv. Det er ei retning som finst i nærværet av noko og fråværet av noko anna. Eigarskapet kjem gjennom involvering i komposisjonane og krev at ein gjev seg tid til å erfare korleis kvar song bevegar seg mot sitt endelege mål. Å kome i flyt fokuserte meg forbi dei vanlege erfaringane og inn til estetiske erfaringar som gjorde komposisjonane verdt å arbeide for. Det var slett ikkje alltid eg var driven av indre motivasjon, men når eg kom i flyt, var aktiviteten løn nok i seg sjølv. Denne erfaringa ynskjer eg at andre skal få oppleve. Kan me gje det vidare til elevane? Ja, men ikkje utan at me sjølv er villige til å arbeide for det. Eg har i drøftingsdelen diskutert nokre punkt som eg meiner er problematiske i regjeringa sin handlingsplan for dei praktiske og estetiske faga. Å styrkje eit fag krev at ein forstår seg på kva det er, men òg, som Sari Muhonen (2013, s. 197) skriv, kva det *kan vere*. Eg meiner at musikk bør vere eit ekspanderande fag der elevane kan få utvikle kreative og skapande evner. Det krev at lærarane har kompetanse i komposisjon og korleis ein

arbeider kreativt. Arbeid med kreative skapingsprosesser bør prioriterast i musikk lærarutdanninga, slik at lærarane tileignar seg denne kompetansen. Då kan skaping i musikkfaget i større grad bidra til å gjere musikk til det trivselsfaget det var meint å vere.

Eg ser tilbake. Kjenner på dei herlege stundene der eg var i songen, og til og med var songen. Eg anar frustrasjonen i sinte feltnotat frå stunder der eg sat fast. Deretter kan eg fryde meg over korleis idear som var fastlåste, fann nye opningar ved hjelp av tida, andre sine innspel og eigne tilpassingar. Eg veit at eg har vore innom flyt, vore langt frå flyt og vandra fram og tilbake mellom flyt og stagnasjon. Det er vel kanskje sånn det er å skape?

Kjeldeliste:

- Alterhaug, B. (2004). Improvisation on a triple theme: creativity, jazz improvisation and communication. *Studia Musicologica Norvegica (trykt utg.)*, 30(2004), s. 97–118.
- Andersen, F. Ø. & Hanssen, N. (2012). *Flow i hverdagen: navigasjon mellom stress, kaos og kjedsomhet* (s. 204). Fagbokforlaget
- Art. (u.å.). I Merriam-Webster dictionary. Henta 25. april 2021 frå <https://www.merriam-webster.com/dictionary/art>
- Barone, T., & Eisner, E. W. (2012). *Arts based research*. Sage.
- Beghetto, Ronald A, & Kaufman, James C. (2014). Classroom contexts for creativity. *High Ability Studies*, 25(1), 53–69. <https://doi.org/10.1080/13598139.2014.905247>
- Borgdorff, H. A. (2012). *The Conflict of the Faculties: Perspectives on Artistic Research and Akademia* [Doktoravhandling, Leiden University Press]. <https://scholarlypublications.universiteitleiden.nl/access/item%3A2959747/view>
- Cahnmann-Taylor, M. (2007). Arts-based research: Histories and new directions. I M. Cahnmann-Taylor, & R. Siegesmund (Red.), *Arts-Based Research in Education: Foundations for Practice*. (s. 3-15), Routledge. <https://doi-org.galanga.hvl.no/10.4324/9781315796147>
- Chang, H. (2008). *Autoethnography as method*. Left Coast Press.
- Christophersen, C. (2010). Interesser, nærhet og brudd: Om å forske på egen musikkpedagogisk kultur. *Nordisk musikkpedagogisk forskning*, 12(1), 31-42. https://nmh.brage.unit.no/nmh-xmlui/bitstream/handle/11250/172239/Christophersen_2010.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Cothey, A. L. (1990). *The Nature of art*. Routledge.
- Cremin, Teresa, & Chappell, Kerry. (2021). Creative pedagogies: a systematic review. *Research Papers in Education*, 36(3), 299–331. <https://doi.org/10.1080/02671522.2019.1677757>
- Csikszentmihalyi, M. (1996). *Creativity: flow and the psychology of discovery and invention*. HarperCollins.
- Csikszentmihalyi, M. (2014). *Flow and the Foundations of Positive Psychology*. Springer Netherlands. <https://doi.org/10.1007/978-94-017-9088-8>
- Csikszentmihalyi, M. (2002). *Flow: the classic work on how to achieve happiness* (Revidert og oppdatert). Rider.

- Dewey, J. (2008). Å gjøre en erfaring: fra Art as experience (1934). I K. Bale & Bø-Rygg, *Estetisk teori: en antologi* (s. 196–213) (A. Bø-Rygg et al Overs.). Universitetsforlaget (Opphavelg utgjeven 1934).
- Džalto, Davor. (2010). Creation Vs. Techne: The Inner Conflict of Art. I P. T Coohill (Red.), *Art Inspiring Transmutations of Life* (s. 199–212). Springer Netherlands.
https://doi.org/10.1007/978-90-481-9160-4_14
- Ellis, C., Adams, T. E., & Bochner, A. P. (2011). Autoethnography: An Overview. *Historical Social Research*, 36(4 (138)), 273–290. https://www-jstor-org.galanga.hvl.no/stable/23032294?sid=primo&seq=1#metadata_info_tab_contents
- Folkestad, G. (2006). Formal and informal learning situations or practices vs formal and informal ways of learning. *British Journal of Music Education*, 23(2), 135–145.
<https://doi.org/10.1017/S0265051706006887>
- Gorichanaz, Tim. (2017). Auto-hermeneutics: A phenomenological approach to information experience. *Library & Information Science Research*, 39(1), 1–7.
<https://doi.org/10.1016/j.lisr.2017.01.001>
- Høgskulen på Vestlandet. (2020). MACREL-OPG Masteroppgave: Emneplan for studieåret 2020/2021. <https://www.hvl.no/studier/studieprogram/emne/33/macrel-opg>
- Krogtoft, M., & Sjøvoll, J. (2018). *Masteroppgaven i lærerutdanninga: temavalg, forskningsplan, metoder* (2. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordna del av læreplanverket*.
<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/?lang=nno>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Skaperglede, engasjement og utforskertrang: Praktisk og estetisk innhold i barnehage, skole og lærerutdanning*.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/c8bbb637891443fea7971ba8e936bca4/skaperglede-engasjement--og-utforskertrang.pdf>
- Malterud, N., Lai, T., Nyrnes, A., & Thorsen, F. (2015). Forsking og utviklingsarbeid innen fagområdet kunst (Rapport frå arbeidsgruppe oppnevnt av Nasjonalt råd for kunstnarleg utviklingsarbeid, Universitets- og høgskolerådet).
https://www.uhr.no/_f/p1/i276102cc-6251-4224-81d0-2029453909f3/2015-forskning_og_utviklingsarbeid_innen_fagomr_det_kunst.pdf
- May, R. (1994). *Mot til å skape* (T. J. Arneberg & K. O. Jensen, Overs.). Aventura. (Opphavelg utgjeven 1975).

- Muhonen, Sari. (2014). Songcrafting: A teacher's perspective of collaborative inquiry and creation of classroom practice. *International Journal of Music Education*, 32(2), 185–202. <https://doi.org/10.1177/0255761413506657>
- Nilstun, C. (2021, 30. mai). Kreativitet. I Store norske leksikon. <https://snl.no/kreativitet>
- Nyeng, F. (2017). *Hva annet er også sant?: en innføring i vitenskapsfilosofi*. Fagbokforlaget. <https://doi.org/10.1080/14613808.2013.859661>
- OECD. (2018). *The future of education and skills: Education 2030*. OECD. [https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf)
- OECD. (2019). *PISA 2021 Creative thinking framework (Third draft)*. <https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA-2021-creative-thinking-framework.pdf>
- OECD. (2021, 9. mai). *PISA*. <https://www.oecd.org/pisa/>
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Rambøll Management. (2019). *Utprøving av eksamen i praktiske og estetiske fag: Oppsummering av spørreundersøkelse og dialogmøte (beregnet til Utdanningsdirektoratet)*. <https://www.udir.no/contentassets/98d188b8075d4a10b267087d6a965b1c/rapport-utproving-av-eksamenslignende-prove-i-praktiske-og-estetiske-fag.pdf>
- Runco, M. (2014). *Creativity: theories and themes: research, development, and practice* (2. utg.). Academic Press.
- Simonton, Dean Keith. (2012). Taking the U.S. Patent Office Criteria Seriously: A Quantitative Three-Criterion Creativity Definition and Its Implications. *Creativity Research Journal*, 24(2-3), 97–106. <https://doi.org/10.1080/10400419.2012.676974>
- Sloboda, J. (1985). *The Musical Mind: The Cognitive Psychology of Music*. Oxford University Press.
- Sætre, J. H. (2017). Music teacher education: a matter of preservation or innovation. I Girdzijauskiene, R. & Stakelum, M. (Red.), *Creativity and innovation* (s. 215-228). Helbling
- Tashakkori, A., & Teddlie, C. (2010). *SAGE handbook of mixed methods in social & behavioral research* (2. utg.). SAGE.
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplan i musikk (MUS01-02)*. <https://data.udir.no/k106/v201906/laereplaner-lk20/MUS01-02.pdf?lang=nob>

Vist, T. (2015). Arts-based research in music education – general concepts and potential cases. *Nordisk musikkpedagogisk forskning*, 16(1), 259-292.
https://nmh.brage.unit.no/nmh-xmlui/bitstream/handle/11250/2425481/Vist_Arts-based_research_in_music_education.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Vedlegg 1: ASKELADDEN – RUSTANDE STAG

Alle songar er arrangerte av Askeladden: Johannes Nåden Aadland, Simon Kleppe Røskeland, Torstein Mongstad og Henning Neu Hoshovde.

Innspelt i Beatstone Studio, Bergen 2021 av Arne Wilhelmsen

Miksa av Arne Wilhelmsen og Simon Kleppe Røskeland

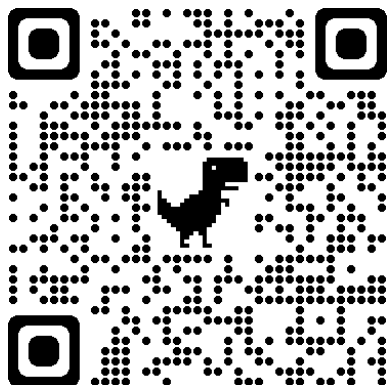
Produsert av Askeladden og Arne Wilhelmsen

Songtitlar:

1. *Regn*
2. *Bli igjen*
3. *Då ho pakka ned alt*
4. *Rustande stag*
5. *Kvardagstankar i båt*
6. *Når eg har deg*
7. *Nye steg*
8. *Får eg sjå deg igjen?*
9. *Bortanfor regn*

Lenkje til plata: <https://soundcloud.com/user-906831452/sets/askeladden-1/s-TV0642EnBWm>

QR-kode:



REGN

Musikk: Aadland/Røskeland/Askeladden

Tekst: Røskeland

Inngangsdøra ber kun eitt namn
Sterke hender står i einsam famn
Rommet har blitt grått og kaldt
Tomme flasker overalt
Og heile huset kjenner kun på sakn.

Så mange hyller, men inga bok
Så mange tankar, men ikkje klok.
Vinden viskar same song
Dagen kjennest altfor lang
Mitt enkle smil var alt du tok

Regnet høljar ned
Eg er utan klede
Så kom og ta på meg
Hald meg og ver glad i meg
Uvêr kjem inn
Riv i eit sinn
Så kom og ta på meg
Hald meg og vêr glad i meg igjen

Alt har blitt tungt som før var lett
Lystige tankar i full retrett
Har ikkje noko som skal skje
Elden har for lengst brent ned
Kan nokon ta å banka inn litt vett?

Eg flyt, du bryt
Gamle mønster endrar veg
Når store vindar drar i meg
Eg ramlar, eg famlar
Ingen joker, ingen spar
Slepp det taket som du har når

Regnet høljar ned
Eg er utan klede
Så kom og ta på meg
Hald meg og ver glad i meg
Uvêr kjem inn
Riv i eit sinn
Så kom og ta på meg
Hald meg og ver glad i meg igjen

Johannes Aadland: Vokal, el. piano

*Simon Kleppe Røskeland: Trommer,
perkusjon, vokal*

Torstein Mongstad: El. bass, kor

Henning Neu Hoshovde: El. gitar, kor

Arnt Thyve: El. orgel

Regine Forthun: Kor

BLI IGJEN

Musikk: Aadland/Askeladden

Tekst: Røskeland

Eg køyrer bilen til ein stad der eg har vore før
Her har eg leika heilt frå eg kunne gå
Alltid var han min

I tette skogar fylt med bringebær og bartre
Og fjell og fjordar der kor enn ein kunne sjå
Her fann eg mi hamn

Møt meg som ein gamal venn
Sei at eg skal bli, bli igjen

På gamle stiar som eg ser har blitt gjengrodd
Finn eg eit minne som eg hadde reist frå
Lått og barnesong

Og på toppen av ein knaus ser eg huset
Den heimen som eg ikkje lenger høyrer til
Og vegen der frå

Møt meg som ein gamal venn
Sei at eg skal bli, bli igjen
Kom og møt meg som ein gamal venn
Sei at eg skal bli, bli igjen

Johannes Aadland: Vokal, piano

Simon Kleppe Røskeland: Trommer, perkusjon

Torstein Mongstad: Fretless bass, kor

Henning Neu Hoshovde: Nylonstrengsgitar, kor

Regine Forthun: Vokal

DÅ HO PAKKA NED ALT

Musikk: Aadland/Mongstad/Askeladden

Tekst: Røskeland

Då ho pakka ned alt og sa «ha det» til garden
Tok ho brevet i lomma og lista seg ut
Der ho sprang, fort, utan å snu seg
For å sjå om det kanskje var nokon som hadde sett ho

Neste morgon då sa dei ho stod på perrongen
Med ein koffert i handa og eit håpefullt smil
“Når du fer, hugs, korfor du dreg her frå
Det finst ingenting her meir, berre reis, vinden er med deg”

Inne på toget der sat ho med brevet i handa
Las om igjen alt ho visste at stod der frå før
Såg ho lys, der, bortanfor knausane
Og vinka eit takk og farvel, til alt som låg bak ho?

Då ho pakka ned alt og sa «ha det» til garden
Sat eg i karmen og såg det som ingen skulle sjå
Men eg veit, no, kanskje eg visste då
At det ho gjekk og bar på, var ikkje lett, håpar ho fann fram

Johannes Aadland: Vokal, piano, synthesizer

Simon Kleppe Røskeland: Trommer, kor

Torstein Mongstad: El. bass

Henning Hoshovde: Akk. gitar, kor

Jim Kvamme: Programmering, strykearrangement

RUSTANDE STAG

Musikk: Aadland/Askeladden

Tekst: Røskeland

Ein bit av gamle tider i ein song:
Motorolja, Wunderbaum og girstong
Det er kanskje rart å kunna ta på veg for ein bil
Eit vitne om eit viltert liv
Eit meiningslaust arkiv

Så kom og ta det du vil ha
Av mine skuffande sjølvbedrag
Så kom å sjå kva du kan få
Av mine rustande stag
Fleire lag
Og om du stod i mine sko
Med eit angrande sinn
Tøm mine tankar
Helsikes dag!

Min store draum er no parkert
Alle minner har blitt kondemnerte
Skal ingen ta å ringa snart og høyra koss det går?
Bak rattet var eg god
No finn eg ingen ro

Så kom og ta det du vil ha
av mine skuffande sjølvbedrag
Så kom å sjå kva du kan få
Av mine rustande stag
Fleire lag
Og om du stod i mine sko
Med eit angrande sinn
Tøm mine tankar
Helsikes dag!

Eg vandrar i ein grøftkant
Og saknar sårt ein venn
Om dei gjev meg nok i pant
Kan eg få ein igjen?

Så kom og ta det du vil ha
av mine skuffande sjølvbedrag
Så kom og sjå kva du kan få
Av mine rustande stag
Fleire lag
Og om du stod i mine sko
Med eit angrande sinn
Tøm mine tankar
Slepp natta inn

Johannes Aadland: Vokal

Simon Kleppe Røskeland:

Trommer, perkusjon

Torstein Mongstad: El. bass

Henning Neu Hoshovde: El. gitar

Arnt Thyve: El. orgel, clavinnet

KVARDAGSTANKAR I BÅT

Musikk: Aadland/Røskeland/Askeladden

Tekst: Røskeland

Tenk å flyta fritt her langt ute i fjorden
Berre duppa av med lett lyd frå motoren
Vinden ruskar lett
Og skyer held tett
Og allting er perfekt nett no

Skulle sett litt på om eg tok inn makrellen
Fått han lagt på is før det nærma seg kvelden
Båten treng ein vask
Det har ingen hast
Eg har full ro

Skulle tatt å rydda litt inni arkivet
Skulle kanskje tatt i eit tak her i livet
Kjærleiken har reist
Terrassen manglar beis
Mens hekken står og veks og gror

Mens folk går og strevar med all slags pjatt
Tek eg meg tid i ein umåla sjark
Og havet er ein venn
Det er lite anna eg treng
Eg rømmer litt igjen
Utåt

Når eg ligg her no er eg langt ifrå jobben
Mens bølger fer forbi måsen på nabben
Livet er eit liv
Og eg ligg her og driv
Songar skriv seg sjølv
I båt

Johannes Aadland: Piano, el. piano, synthesizer, kor

Simon Kleppe Røskeland: Vokal, trommer, perkusjon

Torstein Mongstad: Akk. bass, kor

Henning Hoshovde: Akk. gitar

NÅR EG HAR DEG

Musikk: Aadland/Hoshovde/Askeladden

Tekst: Røskeland

Ein av dagane som kjem skal eg ta deg med
Visa deg ein heilt ny stad
Sola blenkjer i eit hav
Og fuglesong kan høyrast overalt
Og ingen ser oss der
Me har oss sjølv og treng ingen plan

For eg har deg
Du er den aller viktigaste for meg
Og du kan flytta fjell og få meg til å bli
Ein parodi
Med store ord og kjærleg melodi
For eg
Eg har min rette plass tett attmed deg

Ein av dagane som kjem skal eg visa deg
Store kjensler satt i sving
Ein av dagane som kjem
Skal eg ta å gå heilt ned på kne
Og håpa på eit ja
Me tar eit steg og byggjer liv i lag

For eg har deg
Du er den aller viktigaste for meg
Og du kan flytta fjell og gje meg indre ro
Det treng eg jo
På vegar som står klare for oss to
For eg
Eg har mi trygge hamn i lag med deg

For eg har deg
Du er den aller viktigaste for meg
Og du kan flytta fjell og få meg til å bli
Ein parodi
Med store ord og kjærleg melodi
For eg
Har funne den som gjer meg glad og fri

Johannes Aadland: Vokal
Simon Kleppe Røskeland: Perkusjon
Torstein Mongstad: Akk. bass
Henning Neu Hoshovde: Akk. gitar

NYE STEG

Musikk: Aadland/Askeladden

Tekst: Røskeland

Eg sparkar opp ei dør
Sol slår imot meg
Slepper ut eit brøl
Om alt forlet meg,
Har eg igjen meg sjølv
Og tankar som kvesser klør

Eg har eit sakn i meg
Og alt eg tenkjer
Har eit einsamt preg
So store lenkjer
Held fast i meg,
Er i kontrast til den eg er

Så gje meg nye teikn
Vårsol og alt det som var
Gje meg svar
For livet brenn i meg;
Er den flammen eg alltid har
Eg må ta nye steg

Den store viljen min
Som riv i meg
Slepper lyset inn
Susar forbi meg
I ein verdig vind
Og stilnar eit vilttert sinn

Lei av å alltid stri
Her i mitt fengsel
Gje meg anarki
Så store lengsler
Trenge harmoni
Men armod kan gjera fri

Johannes Aadland: Vokal

Simon Kleppe Røskeland: Trommer

Torstein Mongstad: El. bass

Henning Hoshovde: El. gitar

Arnt Thyve: El. orgel

FÅR EG SJÅ DEG IGJEN?

Musikk: Aadland/Askeladden

Tekst: Aadland

Får eg sjå deg igjen?
Finst du berre i minna frå ei forgjengeleg tid?
Og i flyktige draumar som kjem, men fer forbi?
Finst du der ute venn
Og får eg sjå deg igjen?

Om eg ser deg igjen
Har du framleis det smilet på lur som du hadde den gong
Me var unge i livet og livet var latter og song?
Får eg le med min venn
Om eg ser deg igjen?

Eg speidar mot eit land
Forbi den siste rand
Der havet rår og bølger slår
Dei knuser berg til sand

Eg tviler og er harm
Men likevel så varm
For i tvil og tru der finst eit du
Som overvinn bølgerne sin larm

Kjenner du meg igjen
Når eg ein dag tar sats frå land og forlet min kropp?
Når eg seglar mot sola i vest og mot himmelen opp?
Får eg kalla deg venn
Om eg ser deg igjen?

Johannes Aadland: Vokal, korarrangement, kor

Simon Kleppe Røskeland: Trommer, perkusjon

Torstein Mongstad: Akk. gitar

Henning Hoshovde: Akk. – og el. gitar

Regine Forthun: Kordirigent, kor

Tonje Gjesdal, Ingrid Mohn Thorsen, Morten Lohne

Hogne Berg-Lydvo og Philip Torp Nilssen: Kor

BORTANFOR REGN

Musikk: Aadland/Askeladden

Tekst: Røskeland

Bortanfor regn og bakom ei sky
Ser eg sola
Gjennom eit smil og inni meg sjølv
Ber eg draumar

Fuglar som syng
Flyg mellom blomar og lyng
Og dei har ingen store krav
For bortanfor regn og bakom ei sky
Ser dei sola

Tårer renn der på eit kinn
Og tankar brenn her i eit sinn
Fri meg frå min kvelande kokong
Slepp meg ut
Før meg inn

Bortanfor regn og bakom ei sky
Ser eg sola
Gjennom eit smil og inni meg sjølv
Ber eg draumar

Ungar som ler
Spring der på ein gullmala veg
Og dei har ingenting som brenn
For bortanfor regn og bakom ei sky
Ser dei sola

Natta bankar tidsnok på
Og draumar er vanskeleg å sjå
Eg spør kva som trengst for å bli med
Der fuglar flyg og
tankar lyg

Vatn som renn
Sildrar mot ei grønare eng
Der tankane òg finn ro
For bortanfor regn og bakom ei sky
Ser eg sola
Som tar imot meg

Johannes Aadland: Vokal, piano
Simon Kleppe Røskeland: Trommer,
perkusjon, syngebolle
Torstein Mongstad: El. bass
Henning Neu Hoshovde:
El.- og akk. gitar

Vedlegg 2: Korarrangement til *Får eg sjå deg igjen?*

Får eg sjå deg igjen

The image displays a musical score for a four-part choir arrangement of the song "Får eg sjå deg igjen?". The score is divided into two systems. The first system includes parts for Soprano, Alto, Tenor, and Bass. The second system includes parts for Soprano (S), Alto (A), Tenor (T), and Bass (B). The music is written in a key signature of two sharps (D major) and a 4/4 time signature. The Soprano part begins with a whole note G4, followed by a half note A4, and then a quarter note G4. The Alto part begins with a whole note F#4, followed by a half note G4, and then a quarter note F#4. The Tenor part begins with a whole note E4, followed by a half note F#4, and then a quarter note E4. The Bass part begins with a whole note D3, followed by a half note E3, and then a quarter note D3. The second system continues the vocal lines, with the Soprano part starting on a measure marked with a '7' above the staff.

This image shows two systems of a musical score for a four-part choir (Soprano, Alto, Tenor, Bass). The key signature is one sharp (F#) and the time signature is 4/4. The first system covers measures 13 through 18, and the second system covers measures 19 through 24. The Soprano part (S) consists of whole notes. The Alto (A) and Tenor (T) parts feature eighth-note patterns. The Bass part (B) consists of whole notes. In both systems, the Alto and Tenor parts have a yellow highlight on a specific note in the second measure of their respective staves.

System 1 (Measures 13-18):

- Soprano (S):** G4, A4, B4, C5, D5, E5, F#5, G5.
- Alto (A):** G4, A4, B4, C5, D5, E5, F#5, G5.
- Tenor (T):** G4, A4, B4, C5, D5, E5, F#5, G5.
- Bass (B):** G3, A3, B3, C4, D4, E4, F#4, G4.

System 2 (Measures 19-24):

- Soprano (S):** G4, A4, B4, C5, D5, E5, F#5, G5.
- Alto (A):** G4, A4, B4, C5, D5, E5, F#5, G5.
- Tenor (T):** G4, A4, B4, C5, D5, E5, F#5, G5.
- Bass (B):** G3, A3, B3, C4, D4, E4, F#4, G4.

37

S
A
T
B

Detailed description: This image shows a musical score for a four-part choir (SATB) for measures 37, 38, and 39. The score is written in G major (one sharp) and 4/4 time. The Soprano (S) part begins with a half note G4, followed by a quarter note A4, and a half note B4. The Alto (A) part has a whole note G4. The Tenor (T) part has a half note G3, followed by a half note F3, and a whole note E3. The Bass (B) part has a whole note G2. The music concludes with a double bar line at the end of measure 39.