



HØGSKOLEN STORD/HAUGESUND

Bokmål

EKSAMENSINNLEVERING

Emnenavn: Masteroppgave

Emnekode: MACREL-OPG

Eksamensdel: Hjemmeeksamen, del 1

Leveringsfrist: 01.06.2016

Kandidatnummer/navn: Ingvill Halsnes Århus

(Navn skal bare brukes ved veiledede oppgaver der kandidatens identitet allerede er kjent)

Veileders navn: Kari Holdhus

(dersom det er veiledet oppgave)

Låtskriving

En sammenligningsstudie av musikeres låtskrivingsprosess og musikkpedagogers undervisning i emnet



Ingvill Halsnes Århus

Masteroppgave i Kreative fag og læreprosesser, musikkfaglig profil

Høgskolen Stord/Haugesund



HØGSKOLEN STORD/HAUGESUND

Våren 2016

Sammendrag

Dette er en sammenligningsstudie av musikeres låtskrivingsprosess og musikkpedagogers undervisning i emnet. I denne studien utdyper jeg tre profesjonelle musikeres låtskrivingsprosess og to musikkpedagogers undervisning i emnet, med fokus på metoder og arbeidsmåter. Dette er en kvalitativ intervjustudie med to caser, musikere og musikkpedagoger, i tillegg har jeg foretatt observasjon av musikkpedagogenes undervisning. Jeg har en fenomenologisk og konstruksjonistisk tilnærming i forskningen, og har hentet teori primært innen låtskrivingsmetodikk, pedagogikk og musikernes profesjonelle kontekst.

Det er en rekke bøker om tips og knep for låtskrivingsprosessen, men få bøker om hvordan man lærer elever om låtskriving. I denne studien ser jeg både på musikeres egen prosess og musikkpedagogers undervisning i dette emnet. For å sammenligne dem har jeg utarbeidet tre forskningsspørsmål som omhandler låtskrivingsmetoder/arbeidsmåter, deltakernes musikalske bakgrunn, og deres institusjonelle vs. profesjonelle kontekst.

I denne oppgaven blir man kjent med musikkpedagogene Kari og Oles låtskrivingsmetoder i undervisning, og Kåre, Mari og Tores egne låtskrivingsprosesser. Jeg har også tatt med hvilke metoder musikkpedagogene bruker som musikere, og hvilke metoder musikerne bruker når de har vært ledere for låtskrivingskurs.

Takk til!

Med denne masteroppgaven sier jeg takk og farvel til fem fine år på Høgskolen Stord/Haugesund. Jeg begynte på denne masteren i kreative fag og læringsprosesser med et mål om å lære mer om musikkundervisning, og bli mer klar til å komme meg ut i arbeidslivet. Da visste jeg at jeg ønsket å skrive om låtskriving i selve masteroppgaven. Dette er et emne jeg synes har vært spennende å fordype meg i, og ønsker å bruke mer tid på dette i egen låtskrivingsprosess. I denne perioden har jeg hatt muligheten til å intervju og observere dyktige musikkpedagoger og musikere. Jeg ønsker å takke de fem deltakerne mine for at de tok seg tid til å være med i studien, og gi meg den informasjonen jeg har trengt for å fullføre oppgaven. Jeg er takknemlig for at de har vært tilgjengelige for observasjon, intervju og e-post under studieprosessen.

Jeg ønsker å takke veileder Kari Holdhus for detaljert og fin veiledning, og for at hun har hatt tro på meg fra starten av. I tillegg ønsker jeg å takke Magne Espeland for fine råd og kommentarer. I denne studieperioden har jeg sittet mye på lesesalen i Haugesunds avdeling av Høgskolen. Jeg vil takke kantinepersonellet for god mat og godt humør, og behjelpelig bibliotekpersonell på skolen, der jeg har lånt flere bøker enn jeg har selv i bokhyllen hjemme. Takk til alle mine venner som jeg har hatt lange samtaler med på telefon i pausen, eller ute på tur. Jeg må gi en stor takk til søsteren min Johanne for oppmuntrende samtaler, og mange timer fylt med rettskriving, jeg kunne ikke klart det uten deg. Takk til mamma og pappa for støttende ord.

Til slutt vil jeg takke min veldig oppmuntrende samboer Jonas, for lange samtaler om artikler jeg ikke har forstått, og at du aldri har mistet troen på at jeg får det til!

Ingvill Halsnes Århus
Haugesund, 2016

Innhold

Sammendrag	I
Takk til!	II
Kapittel 1: Innledning	1
1.1 Bakgrunn for tema.....	1
1.2 Tema og problemstilling	2
Kapittel 2: Teori	4
2.1 Innledning.....	4
2.2 Låtskriving/låtskrivingsfaget.....	5
2.3 Låtskrivingsmetoder	5
2.3.1 Swanwick og musikkutviklingsmodellen.....	6
2.3.2 Litteratur om låtskrivingsmetode	7
2.4 Musikalsk bakgrunn	8
2.5 Institusjonell vs. profesjonell kontekst.....	9
2.5.1 Swanwicks pedagogiske musikkutvikling.....	10
2.5.2 Sawyer om improvisert undervisning.....	10
2.5.3 Green om formell vs. uformell læring	11
2.6 Oppsummering og kommentar	12
Kapittel 3: Metode	13
3.1 Innledning.....	13
3.2 Casestudie og metodetriangulering	13
3.4 Kvalitativt forskningsintervju og livsverdensintervju	14
3.5 Observasjon.....	15
3.6 Muligheter og begrensninger.....	16
3.7 Troverdighet	17
3.8 Fenomenologisk og konstruksjonistisk tilnærming.....	18
3.9 Min forforståelse	19
3.10 Gjennomføring av observasjon, intervju og livsverdensintervju.....	21
3.11 Metoder for analyse.....	23
3.12 Framstilling av resultat	25
3.13 Oppsummering og kommentar	25

Kapittel 4: Musikerne og musikkpedagogene om låtskriving	27
4.1 Innledning.....	27
4.2 Låtskrivingsmetode og arbeidsmåte	28
4.2.1 Kari - Fra improvisasjonsleker til flow writing	28
4.2.1.1 Improvisasjonsleker.....	28
4.2.1.2 Flow writing	29
4.2.1.3 Fra musikalske motiver til co-writing	30
4.2.2 Ola - Kom som du er, reis som du blir	32
4.2.2.1 Foredrag om musikalske emner.....	33
4.2.2.2 Tekstanalyse	34
4.2.2.3 Variasjon i låtskrivingsmetoder.....	34
4.2.3 Sammenligning av Kari og Ola	35
4.2.4 Kåre - Tester ut materiale i ulike musikalske landskap.....	35
4.2.4.1 Lytte til egen musikk og få feedback.....	36
4.2.4.2 Gjøre en ting av gangen.....	36
4.2.5 Mari og Tore - Jeg må skrive litt hver dag	37
4.2.5.1 Idéprosessen	37
4.2.5.2 Prøve og feile.....	38
4.2.5.3 Låtskriving som terapi og pop-sang som mal.....	38
4.2.5.4 Mari og Tore sin låtskrivingsprosess.....	39
4.2.6 Sammenligning av Kåre, Mari og Tore	40
4.2.7 Metoder deltakerne har til felles.....	40
4.3 Musikalsk bakgrunn	41
4.3.1 Deltakernes musikalske oppvekst.....	42
4.4 Institusjonell vs. profesjonell kontekst	45
4.4.1 Låtskriving i institusjonell kontekst	46
4.4.2 Låtskriving i en profesjonell kontekst	50
4.4.3 Sammenligning av deltakernes kontekst	51
4.5 Rollebytte	53
4.5.1 Musikkpedagogene som musikere	53
4.5.2 Musikerne som musikkpedagoger	55
4.6 Deltakernes metodebruk sammenlignet med Swanwicks musikkutviklingsmodell.....	56
4.7 Oppsummering og kommentar	57

Kapittel 5: Drøfting	59
5.1 Låtskriving vs. komponering.....	59
5.2 Bekrefte og avkrefte påstander.....	60
5.3 Min opplevelse av deltakernes tilnærminger til låtskriving	61
5.4 Deltakernes metoder sett i lys av undervisning og musikk i skolen.....	62
5.5 Sluttkommentar	65
Litteraturliste.....	III
Kilder fra Internett	V
Lydkilde	VI
Vedlegg 1: Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt	VII
Vedlegg 2: Intervjuguide for musikkpedagoger	X
Vedlegg 3: Intervjuguide for musiker	XII

Kapittel 1: Innledning

1.1 Bakgrunn for tema

Bob Dylan sier at det er ingen regler i låtskriving:

Is songwriting for you more a sense of taking something from someplace else? Well, someplace else is always a heartbeat away. There's no rhyme or reason to it. There's no rule. That's what makes it so attractive. There isn't any rule. You can still have your wits about you and do something that gets you off in a multitude of ways. As you very well know, or else you yourself wouldn't be doing it (Dylan i Zollo, 2003, s. 72).

Sitatet er hentet fra *Songwriters on songwriting*, en bok av Paul Zollo med intervju av en rekke kjente låtskrivere, blant annet Bob Dylan og Paul Simon. I sitatet bringer Bob Dylan inn et poeng jeg finner viktig i låtskriving, nemlig at det ikke er noen regler, det er kun fantasien som kan stoppe deg. På videregående hørte jeg mye på Bob Dylan i forbindelse med en fordypningsoppgave i folkrock. I sangen *I and I* skriver Dylan: "I've made shoes for everyone, even you, while I still go barefoot" (1983, spor 7). Denne tekstlinjen kan man tolke på ulikt vis, og assosiere den til egne livssituasjoner. I denne perioden begynte jeg å skrive egne låter. Etter jeg hadde skrevet bacheloroppgaven min om hvordan sangpedagoger utvider registeret til elevene sine ved bruk av ulike metoder innenfor klassisk og rytmisk sjanger, fant jeg ut at jeg synes det var spennende å studere sangpedagoger. Da hadde jeg nådd mitt mål fra ungdomsskolen om å bli sangpedagog. Samtidig som jeg skrev denne oppgaven var jeg med i bandet Gåsehud. Gruppen satte jeg sammen av medstudenter i faget bandleidelse, og i to år var jeg frontvokalist og låtskriver. Da jeg begynte på master i kreative fag og læringsprosesser ønsket jeg å fordype meg i emnet låtskriving, siden dette var noe jeg hadde brukt en del tid på de to siste årene, og ønsket å lære mer om. Jeg synes det er en følelse av frihet å skrive egne låter, og kunne synge dem i eget band. I denne prosessen kan man sette ord på følelser, og dele dem med folk man er glad i. I masterarbeidet ønsket jeg å fordype meg i andre låtskriveres metoder. I tillegg ønsket jeg å studere musikkpedagoger, siden jeg syntes det var spennende i bachelorarbeidet mitt. Jeg fant metodene deres ulike og dette var interessant. De hadde alle utdannet seg til å bli sangpedagoger, men metodebruken deres hadde ulike utgangspunkt og begrunnelser. Jeg hadde lyst til å studere musikkpedagogers låtskrivingsmetoder i undervisning, siden det ikke er forutsigbart. Alle bruker hver sine metoder, det samme gjelder musikernes personlige låtskrivingsprosess. Dette er grunnen til at jeg valgte å studere musikeres låtskrivingsprosess og musikkpedagogers undervisning i emnet.

1.2 Tema og problemstilling

Dette er en studie der jeg fokuserer på låtskrivingsmetode og arbeidsmåte hos musikere og musikkpedagoger i undervisning. Jeg ønsket å få vite hvorfor de bruker akkurat disse metodene, og dette er bakgrunnen for problemstillingen min: *Hvilke likheter og forskjeller kan finnes mellom metodebruken i musikers låtskrivingsprosess, og musikkpedagogers undervisning i dette emnet, i singer/songwriter-tradisjonen?*

Jeg har utarbeidet tre forskningsspørsmål:

- *Hvilke arbeidsmåter og metoder bruker musikkpedagogene og musikerne i låtskrivingsprosessen, og hvordan kan disse beskrives?*
- *Hvordan påvirker musikkpedagogenes og musikernes musikalske bakgrunn arbeidsmåtene og metodene i arbeidet med låtskriving?*
- *Hvilken rolle synes musikkpedagogenes og musikernes institusjonelle og profesjonelle kontekst å spille for valget av arbeidsmåter og metoder i låtskrivingen?*

Jeg har konkretisert problemstillingen ved å spesifisere at det er metodebruken jeg er på utkikk etter, og at både musikeren skriver låter, og musikkpedagogen underviser i singer/songwriter-tradisjonen. De tre forskningsspørsmålene jeg har valgt omhandler låtskrivingsmetode og arbeidsmåte, musikalsk bakgrunn og institusjonell vs. profesjonell kontekst. Problemstillingen og forskningsspørsmålene har blitt endret siden jeg begynte med studien. Jeg har valgt å ta med begrepet metodebruk i problemstillingen, og endret rekkefølgen på forskningsspørsmålene. I tillegg har jeg endret det ene fra uttrykket formell/uformell setting til institusjonell og profesjonell kontekst, siden dette er mer konkret. Det er mange områder jeg kunne ha fokusert på i denne studien, men jeg er interessert i akkurat dette temaet, med disse tre vinklingene. Fokuset i oppgaven er metodebruk i låtskriving, derfor ønsker jeg at deltakerne beskriver dem. Jeg ønsker å vite hvorfor de har valgt disse metodene, derfor ser jeg på deltakernes musikalske bakgrunn, for å se om dette har påvirket dem i valget. Til slutt ser jeg på den institusjonelle konteksten til musikkpedagogene i undervisning, vs. profesjonelle konteksten til musikerne. Jeg ønsker å se om konteksten til deltakerne har påvirket dem i valget av låtskrivingsmetoder og arbeidsmåter. I studien ønsker jeg å kartlegge metoder som blir brukt, i tillegg vil jeg vite om det lå et bevisst valg bak disse, og i tilfelle hva begrunnelsen er. Jeg har sett lignende studier om kartlegging av metoder til musikere, som masteroppgaven *Låtskriving -Fire sanger-sangskrivere om*

låtskrivingsprosessen (Ekern, 2013). I denne oppgaven studerte Ekern hva som kjennetegner låtskrivingsprosessen til fire kjente norske musikere. Hun samlet inn metoder, vektla tekst, melodi og form, og så på musikernes bakgrunn og motivasjon for å skrive låter. Oppgaven min har en del fellestrekk med denne, og det er blant annet grunnen til at jeg ønsket å sammenligne musikerne med musikkpedagogenes låtskrivings- og undervisningsprosess.

Kapittel 2: Teori

I Believe that - all education proceeds by the participation of the individual in the social consciousness of the race. This process begins unconsciously almost at birth, and is continually shaping the individual's powers, saturating his consciousness, forming his habits, training his ideas, and arousing his feelings and emotions. Through this unconscious education the individual gradually comes to share in the intellectual and moral resources which humanity has succeeded in getting together. He becomes an inheritor of the funded capital of civilization. The most formal and technical education in the world cannot safely depart from this general process. It can only organize it or differentiate it in some particular direction (Dewey, 1929, s. 291-295 i Flinders & Thornton, 2004, s. 21).

2.1 Innledning

Dewey beskriver i sitatet over hvordan utdanningen begynner fra fødselen av, og gir oss innføring i de sosiale normene og verdiene. Jeg ser på enkeltpersoner, men alle er født og oppvokst et sted og blir påvirket av det sosiale livet rundt seg. I dette teorikapittelet skal jeg gi en innføring i grunnleggende teori om låtskriving, samt teori innenfor mine fordypningsområder. Jeg har valgt å ha en fenomenologisk tilnærming i denne studien, fordi jeg ønsker å formidle noen få deltakeres synspunkter om emnet fra deres ståsted, dette støtter Creswell: "Whereas a narrative study reports the life of a single individual, a phenomenological study describes the meaning for several individuals of their lived experiences of a concept or a phenomenon" (Creswell, 2007, 57). Jeg har i tillegg en konstruksjonistisk tilnærming, siden jeg ser at samfunnet/kulturen påvirker hver enkelt deltaker, slik Deweys sitat over viser. I denne studien skriver jeg om to musikkpedagogers undervisning i låtskriving, og tre musikers prosess innenfor temaet, i singer/songwriter-tradisjonen. Jeg har valgt forskningsspørsmål som fokuserer på deltakernes metoder og arbeidsmåter, sett om deres musikalske bakgrunn har påvirket dem i valg av metode, og sammenlignet den institusjonelle vs. den profesjonelle konteksten i deres låtskrivingsprosess. Disse tre temaene har jeg brukt for å bygge opp teorikapittelet. Opplysninger om den musikalske bakgrunnen til deltakerne er basert på intervjuene, og blir ikke vektlagt i teorikapittelet i like stor grad. Jeg starter med en kort innføring i låtskriving/låtskrivingsfaget, deretter legger jeg frem teoretikere knyttet til metodebruk i låtskriving. Etter det kommer jeg inn på hvordan musikk påvirker oss, og avsluttet med temaet institusjonell vs. profesjonell kontekst, der jeg trekker frem litteratur om musikkpedagogikk, og hvordan musikere lærer i en profesjonell kontekst.

2.2 Låtskriving/låtskrivingsfaget

Uttrykket låtskriving eller songwriting beskriver i denne studien prosessen fra man får en idé til produktet er ferdig med tekst, melodi og arrangement. Uttrykket komponering er et vidt begrep som omhandler prosessen rundt å lage musikk i ulike sjangere. Jeg har valgt begrepet låtskriving som tema, i undervisning og i musikernes egen prosess. Grunnen til at jeg har valgt dette uttrykket, er at jeg er interessert i låtskrivingsmetoder som omhandler tekstskriving, melodiføring og arrangement med instrument. Jeg har holdt meg til singer/songwriter-tradisjonen for å få disse kriteriene oppfylt.

Det er få utdanningstilbud innen låtskriving i Norge, men man kan se at det er flere linjer på folkehøgskoler med dette navnet. Utdanning innen komposisjon er derimot noe mer utbredt (utdanning.no, 2016). Om man går inn på utdanning.no har man oversikt over studiene som tilbys i Norge. Her kan man se at det tilbys en fireåring kandidatstudium i komposisjon på Norges musikkhøgskole i Oslo (NMH), og et bachelorprogram i utøvende musikk eller komposisjon på Griegakademiet i Bergen (UIB). I tillegg til linjer på enkelte folkehøgskoler tilbyr Høgskolen NLA, som er en kristen privatskole, et årsstudium i låtskriving. NLA og folkehøgskolene tilbyr et år med ulike grunnleggende musikkemner, låtskrivingsfag, komponering av eget materiale, og en del tilbyr også studioinnspilling. På Universitet i Agder (UIA) tilbyr de en bachelor i utøvende musikk rytmisk, der man kan velge å ha låtskriving/artist som hovedinstrument. Her legger de vekt på å utvikle studenten som artist og låtskriver: ”I spesialiseringen Låtskriver/artist blir dette hovedinstrumentfeltet. Som låtskriver arbeides det med ulike metoder innen låt- og tekstskriving som gir deg verktøyene og grunnlaget til å skape og videreutvikle din egen musikalske identitet. Som artist står utvikling av egenart og formidling i sentrum” (Universitet i Agder, 2016). Her kan man se at utdanningsinstitusjonen vektlegger tekstskriving som en del av låtskrivingen. Den blir ikke nevnt i beskrivelsen av komposisjonsstudiene på NMH og UIB sine nettsider. Uttrykkene låtskriving og komponering ønsker jeg å komme tilbake til i drøftningskapittelet.

2.3 Låtskrivingsmetoder

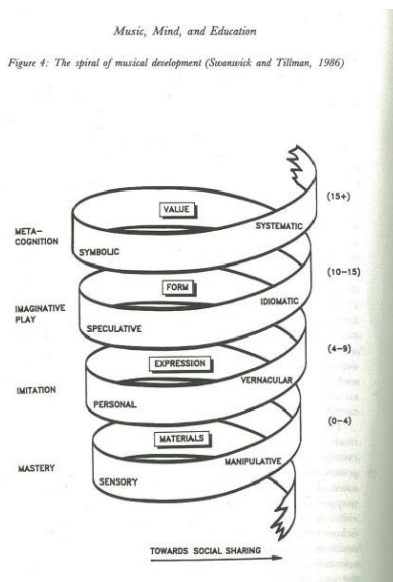
Metodene deltakerne benytter seg av i låtskrivingsprosessen er ulike, og kan ligne tips man får i bøker som *How to make a hit song* (Leikin, 2008) til mer reflekterende prosesser som kan sammenlignes med musikkutviklingsmodellen til Swanwick (2011). Alle deltakerne i studien min er musikere, og musikkpedagogene vektlegger egen låtskrivingsprosess når de skal undervise i emnet. Musikerne skifter metoder, men de har visse kriterier som må være tilstede

i låtskrivingsprosessen. For å komme nærmere musikernes prosess har jeg fordypet meg i Lucy Greens (2002) bok om hvordan populærmusikere lærer å spille musikk. Musikkpedagogenes undervisning om låtskriving har jeg sett i lys av en annen bok av Lucy Green (2008) om uformell læring av musikk i klasserommet. Dette kommer jeg tilbake til under institusjonell vs. profesjonell kontekst. Først skal jeg legge frem relevant litteratur om låtskriving og musikkutvikling.

2.3.1 Swanwick og musikkutviklingsmodellen

Min inspirasjon til studien om låtskriving er blant annet Keith Swanwicks bok *Music, mind, and education* fra 1988. Swanwick tar utgangspunkt i observasjon av barn i musikalske situasjoner, og ser på barns musikalske oppførsel og utvikling. I artikkelen *Musical Development: Revisiting a Generic Theory* fra 2011 får vi innsikt i ideutvikling av musikk, blant annet i form av denne modellen konstruert av Swanwick og Tillman. Dette er en modell bestående av åtte lag, der Swanwick forklarer hvordan vi går fra å like noen lyder, til hvordan man identifiserer og forholder seg til musikken fra alder null til over femten år:

Layer 1 People enjoy/explore sounds. Layer 2 they classify/control sounds. Layer 3 they identify/produce expressive shapes, mood/atmosphere. Layer 4 they identify/produce expressive shapes within common musical conventions. Layer 5 they perceive/produce expressive shapes in transformed or interesting or surprising relationships. Layer 6 they locate structural relationships within specific idioms or styles. Layer 7 their musical perception/production shows strong personal identification and commitment. Layer 8 they relate to music with sustained, original, and involved independence (Swanwick, 2011, s. 158).



Figur 1 (Swanwick, 1988, s. 76)

Dette er en spiralformet modell der musikkutviklingsprosessen begynner på bunnen, og utvikler seg gjennom de ulike lagene opp til toppen. Bakgrunnen til musikkutviklingsspiralen

var en studie gjort av Tillman i London av barn på 3 til 14 år som skulle komponere musikk. Studien ble gjort i en periode over fire år som en del av klasseromsaktiviteten i flere skoler i London, og bestod av korte musikkopptak av barna. Dette resulterte i 745 planlagte og spontane komposisjoner av 48 barn (Swanwick, 2011, s. 153).

I en låtskrivingsprosess kan det komme spørsmål som ”hva betyr denne teksten for meg?” eller ”får jeg frem det jeg mener?”. Swanwick frembringer verdiaspektet i musikkutviklingsprosessen. Dette aspektet kommer frem i den syvende fasen til Swanwick og Tillmans spiral:

Value: layer 7 the symbolic Technical mastery serves musical communication. Attention is focused on formal relationships and expressive character, which are fused together in an impressive, coherent, and original musical statement. Particular groups of timbres, turns of phrase, and harmonic progressions may be developed and given sustained concern. There is a strong sense of personal commitment (Swanwick, 2011, s. 156-157).

Det kan se ut som de beskriver verdifasen som en fase der man må imponere og gjøre det musikalske overdrevent, eller kan vise musikalsk personlig karakter og hvilken verdi man har utviklet med sine musikalske erfaringer. Denne modellen sammenligner jeg med deltakernes metodebruk i låtskriving mot slutten av funnkapittelet.

2.3.2 Litteratur om låtskrivingsmetode

Det finnes mye litteratur om emnet låtskriving/songwriting, i dette avsnittet har jeg valgt ut bøker jeg selv har benyttet meg av, og bøker som viser spekteret innenfor emnet. Jason Blume skriver, i boken *6 Steps to Songwriting Success* (2003), systematisk om hvordan man skriver låter fra ide til produkt, og hvordan man kan promotere låten og seg selv som musiker. Han nevner en øvelse som handler om å komme seg ut av komfortsonen ved å starte låtskrivingen på en annerledes måte enn det man vanligvis gjør. En annen øvelse er re-writing, der man skal begynne på nytt (Blume, 2003, s. 37). En annen bok som kan ligne er *How to write a hit song* (2008), der musikeren og låtskriveren Molly-Ann Leikin beskriver hvordan hun skriver egne låter, og hva som kan være lurt å tenke på som musiker. Leikin skriver ut ifra egne erfaringer, og trekker frem tips underveis som hun synes har fungert godt. Ett av dem er å finne den atmosfæren man trenger for å skrive låter (Leikin, 2008, s. 56).

Skrivemetoder blir brukt av låtskrivere så som forfattere, for å skrive en sangtekst, en bok eller et dikt. I boken *Flow skrivning – Vejen til flytende skriveprosesser* av Bo Skjoldborg (2008) kan man lese om ulike metoder for å oppnå en flytende skriveprosess. Han viser til Csikszentmihalyis flow-teori, og hvordan man kan bruke dette som et verktøy, om man står

fast i skriveprosessen. Csikszentmihalyi er en viktig teoretiker innen positiv psykologi, stress og trivsel, sosiologisk og antropologisk forskning og opphavsmann til flowteorien, dette er en tilstand: ”Flow er den optimaliserte tilstand, hvor du er så fordypet i det, du lager, at du glemmer tid og sted” (Skjoldborg, 2008, s. 9). Skjoldborg viser til hodeskallen, som tilhører Csikszentmihalyi, som står på en skrivepult og minner om at man må få skrevet før det er for sent. Dette er en metode for å fokusere på det som er viktig og nødvendigheten i det skriveprosjektet man holder på med, og Skjoldborg mener hodeskallen fører til skriveflow (Skjoldborg, 2008, s. 31). Han skriver om hvordan man kan finne gode skriverutiner alene, og hvordan man kan samarbeide om å skrive, kalt co-writing. Han tar opp råd og tips underveis, blant annet ti gode råd for å motvirke skrivestopp. Det første punktet er å finne et nytt prosjekt, emne eller jobb, og det siste tipset er å styrke skrivekompetansen ved undervisning, veiledning eller kurs (Skjoldborg, 2008, s. 31). Dette er ikke en bok om låtskriving, men flere av metodene kan brukes til å skrive en låt.

I boken *Inside songwriting – Getting to the heart of creativity* av Blume (2003) skriver han en del om tankene utenfor selve sangskriveprosessen. Han stiller spørsmål om hvorfor man skriver sanger og hvordan man kan legge til rette for å skrive, om man er flink til å utsette eller lage unnskyldninger for ikke å skrive. Dette virker ikke for meg som en låtskrivingsbok for nybegynnere, heller mer som en biografisk låtskriverbok for de som kan hende er umotiverte til å skrive, eller ønsker å undre seg over låtskrivingsprosessen. Blume gir konkrete øvelser i denne boken som ikke nødvendigvis er direkte rettet mot selve låtskrivingsprosessen, for eksempel om hvorfor du føler at du ikke lykkes (Blume, 2003, s. 33). Dette viser noe av bredden innenfor temaet. *Songwriting – Methods, techniques and clinical applications for music therapy clinicians, educators and students* av Baker og Wigram (2005) er en annen bok som går inn på noen av de samme temaene. Dette er en bok om hvordan man kan bruke låtskriving som terapi for grupper, som traumatiserte barn til voksne kreftpasienter. Dette er bare en brøkdel av den litteraturen som finnes innen emnet låtskriving fra ulike synsvinkler.

2.4 Musikalsk bakgrunn

Musikalsk bakgrunn er den andre faktoren jeg har valgt å ta med, som kan påvirke en låtskrivingsprosess. Dette rommer musikkpedagogenes og musikernes utdanning, erfaring og oppvekst, det som har vært med på å forme personen til den pedagogen og musikeren han/hun er i dag. Jeg har med dette avsnittet som inneholder teori om musikalsk bakgrunn og hvordan musikken kan påvirke oss i barndommen, for å gi et teorigrunnlag og forståelse for uttrykket

og teamet musikalsk bakgrunn. I avsnittet musikalsk bakgrunn i funnkapittelet benytter jeg meg kun av deltakernes svar fra deres intervju. Hargreaves, MacDonald og Miell (2002) i deres bok *Musical identities* mener at musikken har en vesentlig rolle i utviklingen av vår personlighet:

Our contention is that music is not only important for us all, but that it plays a fundamental role in the development, negotiation and maintenance of our personal identities (MacDonald et al . 2002; Roe 1999; Stålhammar 2006). Any individual involved in musical activities (i.e. both listening and performing) develops aspects of personal identity that are inextricably linked to these musical behaviours (Hargreaves, MacDonald og Miell, 2002, s. 462)

De viser til flere studier der musikk har stor påvirkning på spesielt unge barns personlighetsutvikling (Hargreaves, MacDonald og Miell, 2002, s. 462). Jeg har sett på hvordan musikk har vært med i oppveksten, og hvilken rolle den har spilt i deltakernes liv. Slik Dewey skriver i sitatet i starten av teorikapittelet, blir vi påvirket av det sosiale livet rundt oss. Jeg har utforsket hvordan disse faktorene har påvirket valg av metoder og rutiner i låtskrivingen. Kommer det fra utdanningen, familien, testing av ulike metoder, eller en blanding av dette? I denne delen av studien har jeg valgt å trekke frem teori fra Ruud (2013) som et bakteppe for å se på gangen i deltakernes musikalske utvikling:

Gjennom den musikalske kommunikasjon som foregår allerede før fødselen, og som i det første leveåret gir oss tilgang til egne kroppsopplevelser og selvopplevelser, legges grunnlaget for et ”selv”, en nødvendig forutsetning for den dialogen med oss selv som etter hvert skal lage vår identitetsfortelling (Ruud, 2013, s. 45).

Ut ifra dette sitatet kan man se på hvordan personenes identitet kan bli formet av musikken, og jeg har forsøkt å se på hvordan den musikalske bakgrunnen til deltakerne er med på å påvirke de valgene de gjør når de lager sanger.

2.5 Institusjonell vs. profesjonell kontekst

I dette temaet ønsker jeg å trekke frem ulike undervisningsmetoder og pedagogikk i musikkundervisningen. I tillegg skal jeg legge frem hvordan musikere lærer musikk i lys av Lucy Greens bøker. Undervisningen til Kari og Ola om låtskriving er ikke en tradisjonell undervisningssituasjon, siden de er lærere på private kurs og folkehøgskoler uten tester eller eksamener: ”Folkehøgskolene er eksamensfrie internatskoler. Mange velger å ta et år på folkehøgskole etter videregående. Totalt tilbyr 78 folkehøgskoler mer enn 300 fag. Du kan velge og vrake i fag som blant annet kultur, friluftsliv, idrett, reiseliv, journalistikk, pop og rock, og psykologi” (Utdanning.no, 2016). Likevel foregår deres undervisning i et klasserom med en del av de samme rammefaktorene som en skoleundervisning. I dette avnittet ønsker jeg å fordype meg i klasseromspedagogikk ved å vise til Swanwicks (2011) tre prinsipper i musikkundervisning, Sawyer (2011) om improvisasjon i undervisning, og Green (2002, 2008) om formell vs. profesjonell læring.

2.5.1 Swanwicks pedagogiske musikkutvikling

Tidligere har jeg skrevet om Swanwicks åtte faser i musikkutvikling. I modellen går man gjennom fire nivåer om hvordan vi oppfatter og tar til oss musikken; materiale, uttrykk, form og verdi (Swanwick, 2011, s. 154). Swanwick konstruerte disse nivåene for pedagogisk musikkutvikling:

Swanwick (1979) set forth categories of hierarchical educational objectives for music. These included skill acquisition (later to become "materials"), recognizing and producing expressive gesture (later to be short handed as "expression"), identifying and displaying the operation of norms and deviations (later taken into "form"), and aesthetic response (ultimately to be redefined and labeled "value" (Swanwick, 2011, s. 152-153).

Dette konseptet ble redigert og offentliggjort av Swanwick i 2011, og disse fire nivåene ble kjernen i musikkutviklingsprosessen til Swanwick og Tillman (Swanwick, 2011, s. 153, 155). I en tidligere bok av Swanwick, *Teaching music musically* (1999), kan man se at disse fire nivåene kommer fra prosessmetaforer han mener man går gjennom for å knytte seg til musikk, "1 transform tones into `tunes`, gestures; 2 transform these `tunes`, these gestures into structures; 3 transform these symbolic structures into significant experience" (Swanwick, 1999, s. 43). Nivåene materiale, uttrykk, form og verdi har han brukt for å lage tre prinsipper for musikkundervisning: "care for music as discourse, care for the musical discourse of students, and fluency first and last" (Swanwick, 1999, s. 43-57). Swanwick synes det er viktig å ha en musikkundervisning med enkle prinsipper som kan brukes i klasserommet vel som i instrumentalundervisning, der musikk blir forstått og tatt på alvor (Swanwick, 1999, s. 44).

2.5.2 Sawyer om improvisert undervisning

I undervisning i et klasserom kan det foregå ulike former for improvisasjon. I Sawyers artikkel *What Makes Good Teachers Great?* skriver han at improvisasjon vanligvis blir definert som musikk, teater eller dans som blir utført uten noter, skjemaer eller lignende, og utformer framføringen spontant underveis. Sawyer skriver at improvisasjon kan på den ene siden være en utdyping eller variasjon innen en gitt ramme, for eksempel en sang, melodi eller andre bestemte betingelser. Det kan på den annen side være at utøveren kommer på en scene uten noen rammer, og finner på alt i øyeblikket (Sawyer, 2003 i Sawyer, 2011, s. 11-12).

Sawyer trekker linjer mellom scenisk improvisasjon og å undervise:

Improvisation provides a valuable perspective because both stages improvisation and teaching require an artful balance between structure and creativity. In a general sense, improvisation is characteristic of any human action that is not fully scripted and determined - which is the case in most of our daily encounters (Sawyer, 2011, s. 12).

Her beskriver han undervisning og improvisasjon som en kunstform der man må balansere struktur og kreativitet. Sawyer ser på hvilke kvaliteter erfarne lærere og nybegynnere kan

komme med i en undervisningssammenheng, og har fokus på improvisasjon og struktur. Her beskriver han ulike måter strukturert og improvisert undervisning kan foregå på:

The teacher paradox: Teacher expertise must weave together a large knowledge base of plans, routines, and structures within improvised practice. *The learning paradox:* In effective constructivist classrooms, students are provided with scaffolds – loose structures that are carefully designed to guide the students as they improvise toward content knowledge, skills, and deeper conceptual understanding. *The curriculum paradox:* Good curricula and lesson plans are necessary to guide teachers and students down the most effective learning trajectory toward the desired learning outcomes. Yet, the most effective curricula are those designed to foster improvisational learning within the curricula (Sawyer, 2011, s. 3).

Han deler det inn i tre kategorier: lærerens, læringens og læreplanens paradoks. I alle tre kategoriene er det rom for improvisasjon for læreren og eleven. I den første kategorien er det lærerens kunnskap i emnet som er vektlagt, sett i sammenheng med evnen til å kunne improvisere frem planer, rutiner og strukturer i undervisningen. I læringens paradoks lager læreren en ramme som elevene kan improvisere innen, og det tredje paradokset går ut på å utvikle læreplaner og timeplaner som legger opp til improvisasjon for lærer og elev. Sawyer skriver om ulike improvisert undervisning som ikke er forbeholdt musikkundervisning, men som kan brukes i alle fag.

2.5.3 Green om formell vs. uformell læring

Lucy Green har skrevet boken *How popular musicians learn – A way ahead for music education* (2002), der hun legger frem forskning om hvordan musikere innenfor populærmusikken lærer seg å spille både i og utenfor institusjoner. Gjennom studien fant Green ut at musikerne lærte seg selv å spille ved hjelp av å lytte og kopiere, benytte noter/akkorder/tablaturog ved å lære i grupper. I gruppene lærte musikerne å spille gjennom å imitere, utveksle ideer og eksperimentere med andre mer erfarne musikere (Green, 2002, s. 96-97). For å se på motsetningene utforsker hun den tradisjonelle klasseromsundervisningen i musikk. Green skriver at formell musikkundervisning i store deler av verden i over hundre år er bygd på en vestlig læringsmodell, fra grunnskole til konservatorium. Felles for dem er blant annet kvalifiserte lærere, karaktersetning og instrumental- og vokalundervisning (Green, 2002, s. 4). Green poengterer at musikkundervisning i klasserom er for alle elevene: ”As distinct from instrumental tuition, which provides a specialist training for a minority of the population, classroom music in schools is intended to provide a general, liberal music education for all” (Green, 2002, s. 135). Hun setter klasseromsundervisning opp mot instrumentalundervisning, der det ofte kun er én enkelt elev.

Green viser til hvordan man kan bruke den uformelle læringen som skjer utenfor institusjonene i klasserommet. I boken *Music, informal learning and the school: a new*

classroom pedagogy (2008) har hun utforsket dette temaet. Hun utformet fem prinsipper fra forskningen på uformell læring som ble kjernen i det nye prosjektet. Det første prinsippet er at elevene får velge egen musikk, det andre er å spille etter gehør, det tredje er å lære alene, av hverandre og sammen i gruppe/band, det fjerde er å lære ustrukturert, individuelt og bringe dette sammen til en sum av ulike typer læring, og den femte er å jobbe sammen i klasserommet med de ulike metodene (Green, 2008, s. 9-10). Med disse fem prinsippene i bakhodet laget Green et prosjekt med en gruppe elever og lærere i musikkundervisning i skolen. Dette opplegget kan man i dag finne på internett, og bruke i skoleundervisning. Green mener de fem prinsippene er det som skiller uformell læring fra formell læring, men at de likevel kan brukes i klasseromsundervisning. Dette utforsket hun gjennom prosjektet hun utførte (Green, 2008, s. 9-10). Jeg legger Greens definisjon av uformell kontekst til grunn for den profesjonelle konteksten i studien min. Jeg ser at flere av disse prinsippene brukes i musikernes egne låtskrivingsprosesser og musikkpedagogenes undervisning i emnet, og dette vil jeg komme tilbake til i funnkapitlet.

2.6 Oppsummering og kommentar

I dette kapitlet har jeg lagt frem teoriene jeg har brukt i masterstudien for å finne svar på forskningsspørsmålene som har ledet meg til svar på min problemstilling. Jeg har benyttet meg av ulike teoretikere som Swanwick og Blume for å beskrive metodebruk i låtskrivingsprosessen, Hargreaves, MacDonald og Miell og Ruud for å se på deltakernes musikalske bakgrunn, og Swanwick, Green og Sawyer for å utdype den institusjonelle vs. profesjonelle konteksten. Dette er teori som danner fundamentet i masterstudien min, men jeg kommer også til å vise til andre teoretikere og teorier for å understreke enkelte utsagn der det er passende.

Kapittel 3: Metode

3.1 Innledning

I dette kapittelet vil jeg beskrive metodene jeg har brukt i masterarbeidet, og begrunne valgene. Innledningsvis har jeg presentert temaet og problemstillingen for forskningen. Jeg beskriver her hvordan studien kan være en intervjustudie med to caser, og hvordan jeg benytter meg av metodetriangulering. Jeg utdyper metodene forskningsintervju, livsverdensintervju og observasjon, og ser på hvilke muligheter og begrensninger de gir meg. Videre stiller jeg spørsmål om troverdigheten, og beskriver den fenomenologiske og konstruksjonistiske tilnærmingen jeg har i denne studien. Jeg legger frem forforståelsen min i emnet låtskriving, og viser hvordan jeg går frem i innsamlingsprosessen av funnene. Jeg beskriver hvilke metoder jeg benytter meg av i analyseprosessen, og hvorfor jeg velger å legge frem funnene på den måten jeg gjør.

3.2 Casestudie og metodetriangulering

Denne studien er en intervjustudie, der kjernen består av fire intervju av til sammen fem deltakere. Denne studien kan man se på som en flerkasus-studie med to caser, en med to musikkpedagoger som lærer elevene om låtskriving, og en med tre musikere/låtskrivere. Ifølge Stake er flerkasus-studie en undersøkelse der man studerer et emne fra ulike sider:

The multicase study is a special effort to examine something having lots of cases, parts, or members. We study those parts, perhaps its students, its committees, its projects, or manifestations in diverse settings. One small collection of people, activities, policies, strengths, problems, or relationships is studied in detail. Each case to be studied has its own problems and relationships (Stake, 2006, s. vi).

Jeg har et emne, låtskriving, og ser på hvordan ulike deltakerne, musikere og musikkpedagoger gjennomfører prosessen, hvorfor de gjør det slik, og sammenligner dem, noe som ligner definisjonen i sitatet over. I studien har jeg valgt å legge vekt på prosessen mer enn selve produktet, siden jeg er interessert i metodene og arbeidsmåtene. Det er ulike forskningsmetoder som kan bli brukt i denne studien, jeg har brukt intervju og videoobservasjon. Det er en fordel å bruke flere metoder for å samle inn data, mener Yin: ”Den viktigaste fördelen med användningen av multipla informationskällor är emellertid utvecklingen av samstämmighet i undersökningen, en trianguleringsprocess som jag flera gånger berört i detta kapitel” (Yin, 2007, s. 126). I denne studien benytter jeg videoobservasjon, forskningsintervju og livsverdensintervju, og her oppstår det en triangulering av metoder. Jeg benytter meg og av triangulering i utvalget ved å ha to grupper å forske på, og et emne med to ulike vinkler. Etter jeg samlet inn data, satt jeg igjen med både video fra

observasjon og transkriberte intervju som jeg har analysert ved å se de fra ulike sider. Jeg har blant annet valgt å se på hvordan den musikalske bakgrunnen til en sangpedagog og musiker kan påvirke deres valg av metoder i låtskrivingsprosessen. Gjennom innsamlingen, kartlegging av funnene og analyseprosessen, ser jeg at enkeltpersonene kan være vel så ulike som de to gruppene. Istedenfor å tenke på deltakerne som to grupper, musikkpedagoger og musikere, tenker jeg mer på de som en gruppe med ulike individer der alle er musikere, og der to jobber som musikkpedagoger. De har likheter og ulikheter som går på tvers av gruppene. Likevel velger jeg å kalle dette en case-studie, siden jeg sammenligner deltakerne som representerer to ulike funksjoner: det å være musikkpedagog og det å være musiker.

3.4 Kvalitativt forskningsintervju og livsverdensintervju

En av metodene jeg har brukt for å komme i dybden er forskningsintervju. I denne studien tar jeg utgangspunkt i fem deltakers låtskrivingsprosess med vektlegging på metodebruk. Da jeg valgte metode spurte jeg meg selv, ”hva er det jeg ønsker å studere?”, og svaret var at jeg ønsker å studere noen få deltakers metodebruk i låtskriving, og finne ut hvorfor de benytter akkurat disse metodene. Det er grunnen til at jeg valgte forskningsintervju, for å få mye informasjon fra hver deltaker over en kort periode. Kvale og Brinkmann (2015) forklarer at forskningsintervju er en profesjonell samtale:

Forskningsintervjuet bygger på dagliglivets samtaler og er en profesjonell samtale. Det er et intervju der det skapes kunnskap i samspill eller interaksjon mellom intervjueren og den intervjuede. Et intervju er bokstavelig talt et *inter view* (fra fransk *entrevue*), en utveksling av synspunkter mellom to personer i samtale om et tema som opptar dem begge (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 22).

Ut ifra sitatet kan man si at kunnskap skapes i samtalen mellom intervjuer og deltaker. Deltakers intervju har jeg utført semi-strukturert, det vil si at jeg benyttet en intervjuguide med forberedte spørsmål, kom med oppfølgingsspørsmål underveis, og tilpasset rekkefølgen av dem slik at det ligner en samtale (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 44). For å sikre at svarene jeg fikk under intervjuet speilet den faktiske undervisningssituasjonen til musikkpedagogene, benyttet jeg meg i tillegg av observasjon. Dette er metodetriangulering, noe jeg kommer tilbake til dette senere.

Jeg tenkte en del på hvilke metoder jeg kunne bruke for å få tak i musikernes låtskrivingsprosess, og fant ut at et livsverdensintervju var måten jeg kunne få forståelse for musikernes situasjon. I dette intervjuet valgte jeg og musikerne flere sanger de hadde laget, som de beskrev fremgangsmåten på. Kvale og Brinkmann mener et livsverdensintervju er nyttig når man forsøker å forstå temaer fra deltakers ståsted:

Et semistrukturert livsverdensintervju brukes når temaer fra dagliglivet skal forstås ut fra intervjupersonens eget perspektiv. Denne formen for intervju søker å innhente beskrivelser av intervjuerpersonens livsverden, og særlig fortolkninger av meningen med fenomenene som blir beskrevet. Det ligger nær opp til en samtale i dagliglivet, men har som profesjonelt intervju et formål. Både en særegen tilnærming og teknikk er nødvendig. Det er semistrukturert – det er verken en åpen samtale eller en lukket spørreskjemasamtale (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46).

I denne intervjuformen kan man bruke temaer istedenfor en fast intervjuguide til å føre samtalen. På den måten kan deltakerne snakke fritt innen et tema, istedenfor kun å svare på konstruerte spørsmål. Postholm (2010) mener intervju er en god mulighet for å se deltakernes livssituasjon: ”Intervjuundersøkelser er godt egnet til å gi informasjon om informantens opplevelser og selvforståelse gjennom deres fortelling, hvordan de opplever sin livssituasjon (...)” (Postholm, 2010, s. 159-160). Dette er noen av grunnene til at jeg har valgt å bruke intervju, siden jeg ønsket historier og meninger fra deltakernes ståsted.

3.5 Observasjon

Jeg valgte å observere musikkpedagogene for å kunne sette observasjonen opp mot intervjuet, slik for eksempel Halvorsen (2008) beskriver det: ”Observasjon kan fortelle deg hva folk gjør (handlinger og samhandling), som kan være forskjellig fra hva folk sier at de gjør eller har gjort” (Halvorsen, 2008, s. 133). Halvorsen skriver om hvordan observasjonen kan være passiv eller aktiv, deltakende, strukturert og direkte. Jeg hadde en passiv, ikke deltakende, direkte og ustrukturert observasjon av musikkpedagogene. Det vil si at jeg selv ikke har vært deltakende i undervisningen, og at jeg ikke har utført en systematisk observasjon med skjema eller lignende. Deltakerne var klar over at de ble observert, og visste hensikten med dette (Halvorsen, 2008, s. 134-135). I observasjonssituasjonen er det vanskelig å ha et objektivt overblikk, mener Postholm: ”Vi forstår det vi observerer gjennom våre subjektive, individuelle teorier, som innebærer at tidligere erfaringer og opplevelser er med på å farge og fokusere hva vi observerer” (Postholm, 2010, s. 55). Jeg benyttet meg av video-opptak og lydopptaker, slik at jeg ikke skulle sitte igjen med kun egennotater fra observasjonen. Ved å ha video-observasjon med lydopptak fikk jeg mulighet til å analysere undervisningen med et nytt blikk når jeg selv ikke satt i klasserommet, og jeg hadde mulighet til å observere video med veiledere eller andres kritiske blikk. Jeg har hatt mulighet til å bruke sitat fra videoene, istedenfor å notere alle samtaler jeg synes var interessante i observasjonssituasjonen. I tillegg har jeg notert det jeg fant interessant under selve observasjonen, noe Nilssen anbefaler: ”Jeg finner det likevel både nødvendig og fornuftig å skrive feltnotater mens opptakene pågår” (Nilssen, 2014).

3.6 Muligheter og begrensninger

I forrige del av oppgaven beskrev jeg hvilke metoder jeg brukte, og hvorfor jeg mener disse valgene har vært de rette for denne studien. Jeg har benyttet meg av intervju, livsverdensintervju og observasjon for å få svar på forskningsspørsmålene som har ledet meg til svar på problemstillingen. Observasjon og intervju er to metoder som kan utfylle hverandre, siden man kan få informasjon av deltakeren gjennom intervjuet, og se om svarene ligner det deltakeren gjør under observasjonen (Halvorsen, 2008, s. 133). Forskningsintervju og livsverdensintervju er metoder som er nyttige for å få mye informasjon over kort tid (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 22, 46). Kvale og Brinkmann tar opp hvordan det er et tydelig asymmetrisk maktforhold mellom intervjuer og intervjuperson. De mener blant annet at partene i intervjuet ikke er likestilt, siden intervjueren har kompetanse, har valgt tema, stiller spørsmål og bestemmer selv hvilke spørsmål som skal utdypes (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 52). For å motvirke dette sendte jeg informasjonsskriv til alle deltakerne slik at de visste hva de ble med på, og kunne skrive under på dette på forhånd. Det var ikke meningen at de skulle forberede seg til intervju, men jeg sendte de forskningsspørsmålene på forhånd, slik at de kunne vite litt om hva jeg var på utkikk etter. Før intervjuet sa jeg til deltakerne at de kunne la være å svare på spørsmål om de ikke ønsket det, og i informantskrivet står det at de kan trekke seg når som helst. På denne måten kan deltakerne bestemme hva de ønsker å være med på innenfor, de rammene jeg har satt. En annen ulempe med det kvalitative forskningsintervju er at det blir farget av intervjupersonen og den konteksten de er satt i, noe Kvale og Brinkmann understreker: ”Det kvalitative forskningsintervju er ikke et nøytralt *medium* som gjør det mulig for samtalepartnerne å fritt møte hverandre, upåvirket av konteksten” (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 117). De mener at det kvalitative forskningsintervjuet gir intervjuperson og intervjuobjekt muligheten til å møte hverandre på visse måter, men utelukker andre. Det vil si at jeg ikke får bli kjent med hele deltakeren gjennom et intervju, men derimot en del av personen. Dette har jeg forsøkt og tilpasse ved at jeg lot deltakerne velge sted og dato, slik at de seg bestemte konteksten og kunne føle seg komfortable.

Gjennom disse metodene har jeg fått svar på hvordan musikkpedagogene mener de underviser i låtskriving og opplevd selv en del av deres undervisning, og fått høre hvordan musikerne mener de skriver låter. Det jeg ikke nødvendigvis har fått svar på er hvordan musikerne faktisk lager låter. Jeg kunne spurt musikerne om de kunne filme seg selv når de skulle lage en låt, eller spurt dem om å skrive logg, men dette mener jeg blir for konstruert til at det kan

bli naturlig. Låtskriving er individuelt og jeg ønsker ikke å konstruere en situasjon som deltakerne ikke er komfortable med. Likevel er dette noe jeg forsøkte å undersøke i livsverdensintervjuene, ved å ta utgangspunkt i en sang de har laget, og be dem forklare prosessen om hvordan den ble til. Hos musikkpedagogene fikk jeg kun observert to til tre timer undervisning, hadde det sett annerledes ut om jeg observerte flere dager, og blitt kjent med elevene og læreren? Dette kunne blitt en etnografistudie om jeg hadde fulgt en klasse i låtskrivingsfaget, og sett på hvordan lærer og elev jobbet sammen om låtskrivingsprosess, slik Postholm definerer etnografi: ”Etnografi innebærer et studium av folks dagligliv over en lengre periode som kan strekke seg over flere måneder” (Postholm, 2010, s. 45). Om jeg hadde hatt lengre tid på denne studien kunne jeg gjort det om til en kvantitativ studie, og sendt ut spørreundersøkelser til musikkpedagoger og musikere landet over. Da kunne jeg gjort studien om til en kartlegging av metoder brukt i låtskrivingsprosessen. Østbye (1990) skriver at spørreskjemaundersøkelser er en strukturert metode med stort mangfold av deltakere: ”Med spørreskjemaundersøkelse vil vi mene en forholdsvis strukturert metode for datainnsamling ved hjelp av spørsmål og svar, der spørsmålene stilles til et relativt stort antall mennesker og der alle de som blir spurt, svarer på tilnærmet samme sett av spørsmål” (Østbye, 1990, s. 35). Jeg har valgt å gjennomføre en studie med få deltakere, der jeg har kartlagt metoder i låtskrivingsprosessen. Her ønsker jeg å få svar på hvorfor akkurat disse metodene blir brukt, derfor er dette en kvalitativ studie.

3.7 Troverdighet

Dette er en kvalitativ studie, siden jeg ønsket meg mye informasjon om hver enkelt deltaker. Jeg har få deltakere, dette siden jeg ønsket og utforske deres låtskrivingsprosess i detalj fra ide til produkt, og hvorfor akkurat disse metodene er riktige for dem. Det er viktig for meg at studien har troverdighet, Lincoln og Guba (1985) mener at det er fire kriterier som skal til for å vise troverdighet: sannhetsverdi/transparent, overførbarhet, konsekventhet og nøytralitet/objektivitet (Lincoln & Guba, 1985, s. 290). Postholm skriver at validitet blant annet handler om å dokumentere utsagn: ”Validitet dreier seg om metoden undersøker det dens intensjoner er å undersøke. Validitetskriteriet er om fortolkningen av utsagnet er rimelig dokumentert og logisk konsekvent” (Postholm, 2010, s. 170). I denne studien bruker jeg teori for å fortolke utsagn, og trekker ikke slutninger før jeg har vurdert dem flere ganger. Jeg kan veie utsagn jeg synes er spennende opp mot teoretikere, og se på likheter og forskjeller mellom deltakerne. I tillegg ser jeg på overførbarheten, og dette kan være med på å gjøre studien troverdig.

Det kan være vanskelig å ikke bli påvirket av egne synsvinkler i denne studien, siden jeg har erfaring i begge fagfelt, og siden det er jeg som har valgt teoretikere, deltakerne og de spesifikke utsagnene. Dette sier Nilssen seg enig i: ”Kvalitativ forskning vil alltid være påvirket av forskerens bakgrunn og forforståelse” (Nilssen, 2014, s. 137). Det er derfor viktig at jeg er åpen om min egen forforståelse og hvilke fordommer jeg kan ta med inn i dette emnet. I tillegg mener Nilssen man skal være åpen om sin arbeidsmetode og hvilke redskap man bruker i prosessen: ”En nøye beskrivelse av fremgangsmåte og bruk av analyseredskaper bidrar til at leseren kan vurdere om funnene er troverdige og overførbare til andre kontekster” (Nilssen, 2014, s. 154). Dette kalles ifølge Nilssen å gjøre forskningen transparent eller gjennomskiktig (Nilssen, 2014, s. 154), og dette har jeg vektlagt blant annet i metode- og funkapittelet.

3.8 Fenomenologisk og konstruksjonistisk tilnærming

Jeg har valgt å ha en fenomenologisk og konstruksjonistisk tilnærming til denne studien, for å se på låtskriving fra deltakernes ståsted og hva som påvirker dem. Alle deltakerne er musikere og skriver egen musikk, i tillegg er to av dem musikkpedagoger som underviser i emnet låtskriving. Låtskriving er et fenomen deltakerne opplever på daglig basis, ved å få en idé eller ved å sette seg ned for å skrive. Creswell skriver at fenomenologisk forskning tar utgangspunkt i deltakernes opplevelse av et fenomen (Creswell, 2007, s. 57). I

fenomenologisk forskning beskriver forskeren essensen av deltakernes opplevelse:

Phenomenologists focus on describing what all participants have in common as they experience a phenomenon (e.g., grief is universally experienced). (...) The inquirer then collects data from persons who have experienced the phenomenon, and develops a composite description of the essence of the experience for all of the individuals (Creswell, 2007, s. 58).

Slik som i sitatet over har jeg beskrevet et fokusområde, deltakernes låtskrivingsmetode. Jeg sammenligner dem, og legger frem det de har til felles og hva som skiller dem. Jeg har valgt å ha en fenomenologisk tilnærming i denne studien, siden jeg er opptatt av noen få deltakeres meninger og opplevelse av låtskriving. Dette er ikke en kartleggingsstudie av hvilke låtskrivingsmetoder som blir mest brukt av musikere i Norge. Jeg er kun opptatt av deltakerne mine og deres metoder. I tillegg har jeg en konstruksjonistisk tilnærming i denne studien, siden jeg ønsker å se på deltakernes musikalske bakgrunn og kontekst. Dewey beskriver dette i innledningen av teorikapittelet, at elevens personlige utvikling er påvirket dens sosiale kultur.

Selv om det er jeg som samler inn informasjonen og lager spørsmål, er det vesentlig for studien at det er deltakernes meninger, fra deres ståsted, som står sentralt i denne forskningen. Jeg setter ikke spørsmål ved deltakernes troverdighet, eller forsøker å sette dem opp mot forskning om de mest effektive metodene om låtskriving. Deltakernes metoder er mine fakta, dette kommer frem hos Kvale og Brinkmann (2015):

Når det er snakk om kvalitativ forskning, er fenomenologi mer bestemt et begrep som peker på en interesse for å forstå sosiale fenomener ut fra aktørenes egne perspektiver og beskrive verden slik den oppleves av informantene, ut fra den forståelse at den virkelige virkeligheten er den mennesker oppfatter (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 45).

Dette er grunnen til at jeg har valgt et fenomenologisk utgangspunkt, fordi jeg ønsker å studere deltakernes metoder om låtskriving. Jeg ønsker å se hvordan de gjør det, og hvorfor de gjør det akkurat slik. Det er ikke et poeng for meg i denne forskningen å få vite hva som er den mest effektive metoden, eller den mest brukte blant alle musikere. Jeg har et ønske om å fremme deltakernes meninger og forståelse om emnet.

3.9 Min forforståelse

I masteroppgaven har jeg forsøkt å være bevisst min rolle som forsker på eget felt hos andre musikere og musikkpedagoger. Erfaringen min i begge felt kan være en fallgrube, dersom jeg tar det for gitt at det er noen få måter å lage sanger på. Dette er noe jeg har ønsket å forhindre under studien, og jeg har derfor søkt veiledning angående intervjuguide og lignende for å unngå at jeg overså noe før jeg begynte datainnsamlingen. Min egen forståelse for deres prosess kan også være til hjelp i studien. Om man ser på begrepet forståelse, beskriver Gadamer dette som å forstå seg selv: ”Forståelse er primært: å forstå seg selv i saken – og først dermed: å utskille og forstå den andres mening som sådan” (Gadamer, 2010, s. 40). For at jeg skulle forstå meg selv, trengte jeg å se på min forforståelse av låtskriving, og trekke frem utdanningen min, faglærer i musikk og masterstudiet, hvor jeg har lært mye om å reflektere over meg selv, situasjoner og tekster. Dette er ikke en selvstudie, men jeg har hatt et ønske om ikke å stå i veien for informasjonen jeg har fått fra deltakerne. I intervju- og analyseprosessen tenkte jeg på forhånd at jeg kunne komme til å sammenligne deres prosess med min egen uten at jeg nødvendigvis tenker over det. Eksempler på dette kan være hvilke metoder de bruker i låtskrivingsprosessen og hvilke jeg bruker, hva jeg synes virker som pedagogiske metoder for en pedagog, og hva jeg synes kan være inspirerende eller effektive metoder for en musiker. For å se konkret på hva jeg kunne støte bort i, så jeg på egne fordommer før jeg startet innsamlingsprosessen.

Da jeg skrev masterskissen tok jeg opp spørsmål som jeg lurte på, og påstander jeg på forhånd kunne tenke meg å bekrefte eller avkrefte. Jeg hadde to spørsmål om bevissthet og deltakernes lyst til å lære: ”Er musikere bevisst metodene de bruker for å lage musikk?” og ”Kan pedagoger og musikere lære av hverandres metoder og rutiner?”. Deretter formulerte jeg to påstander: ”På forhånd tror jeg at musikere ikke er like bevisst sin metodebruk som musikkpedagoger. I tillegg tror jeg det er en del metoder musikere bruker som kan fungere i musikkpedagogenes undervisning om låtskriving”. Dette er en del av forforståelsen min om temaet, og som jeg har tenkt på siden jeg begynte å fordype meg i emnet låtskriving. Grunnen til at jeg tenkte det kunne være en forskjell i musikkpedagoger og musikeres refleksjon over låtskrivingsprosessen, var det pedagogiske aspektet. Musikkpedagoger har utdannelse i hvordan de kan lære bort å spille et instrument i ulike sammenhenger, derfor kunne jeg tenke meg at de også er bevisst hvordan man lærer bort låtskriving. Dette var påstandene mine, og en kort begrunnelse av disse. Selv om jeg ikke hadde noe imot å få disse påstandene avkreftet, ønsket jeg å se om det var en måte jeg kunne revurdere og se om det var flere meninger jeg hadde på forhånd til intervjuene, fordommer jeg ikke visste om. Gadamer skriver om hvordan man kan prøve å bli bevisst egne fordommer:

Å synliggjøre en fordom som fordom innebærer at den ikke lenger anses som gyldig. For så lenge en fordom bestemmer oss, tenker vi ikke på den som en dom. Å gjøre oppmerksom på en fordom kan ikke lykkes så lenge fordommen selv umerkelig og vedvarende er med i spill, men bare i det den så å si blir provosert. Det som kan provosere slik, er møtet med overleveringen. For det som innbyr til forståelse, må allerede på forhånd ha gjort seg gjeldende i sin annerledeshet. All forståelse begynner med at noe taler til oss. Dette er den fremste av alle hermeneutiske betingelser (Gadamer, 2010, s. 43).

Ifølge dette sitatet kan det se ut som jeg kom til å ha med meg fordommer til intervjuet og selve studieprosessen, selv om jeg forsøkte på forhånd å bli de bevisst. I forkant av intervjuene visste jeg ikke om jeg kom til å avdekke flere egne fordommer i møte med deltakerne mine. En metode som kan hjelpe en slik situasjon er å gjøre et prøveintervju med en musikkpedagog eller musiker på forhånd, før jeg intervjuet de faktiske deltakerne.

På den andre siden kan jeg si som Gadamer, at fordommer er en del av min forståelse og at uten dem har jeg ingen forståelse av emnet, ”(...) uten fordommer ingen forståelse” (Kjørup, 2008, s. 76). Ut ifra sitatet over, om å bevisstgjøre sine fordommer, kan det se ut som at de to påstandene som jeg kalte fordommer ikke er fordommer, siden jeg er de bevisste. For å ta den første påstanden ”På forhånd tror jeg at musikere ikke er like bevisst sin metodebruk som musikkpedagoger”. Der tok jeg opp utdanning som en av grunnene til at musikere kanskje ikke er like bevisste sine låtskrivingsprosesser. Kan det ikke være omvendt også, på grunn av musikkpedagogenes utdanning har de blitt gitt et svar som skal være riktig, istedenfor å

eksperimentere seg frem til noe de selv synes fungerer? Jeg kunne ikke vite dette på forhånd, siden jeg ikke kjente deltakernes arbeidsmåter. Dette er noe av det som er spennende med kvalitativ forskning, å utforske og sammenligne forståelsen til ulike yrkesgrupper, mens sannheten kan være at spredningen kan være like stor mellom musikkpedagogene som den er mellom musikkpedagoger og musikere. Jeg kommer til å utdype, avkrefte eller bekrefte mine fordommer med informasjon fra deltakernes intervju i drøftingskapittelet.

3.10 Gjennomføring av observasjon, intervju og livsverdensintervju

I denne studien har jeg intervjuet og observert musikkpedagoger, og gjort livsverdensintervju med musikere. Før jeg spesifiserer fremgangsmåten, ønsker jeg å gi en kort presentasjon av deltakerne mine. Kari har en bachelorgrad i utøvende jazzmusikk, og en master i musikkpedagogikk med sang som hovedinstrument. Hun holder kurs i sang og låtskriving, jobber som musikkpedagog ved en folkehøgskole, og er musiker/låtskriver. Ola har en bachelorgrad i jazzpedagogikk med saksofon som hovedinstrument. Nå underviser han på en folkehøgskole som klasseforstander for låtskriverlinjen. Han er musiker og har gitt ut album med egenprodusert musikk. Kåre har en samfunnsvitenskapelig bachelorgrad, og tar mastergrad i miljøstudier. Han er profesjonell musiker og har gitt ut flere album med egen musikk. Mari er siviløkonom og har høyere utdanning innen litteratur. Hun er profesjonell musiker og samarbeider med den profesjonelle musikeren og komponisten Tore, de har gitt ut en rekke album med egne og andres tekster og musikk.

Før jeg fant deltakerne hadde jeg visse kriterier til dem. Jeg ønsket fire deltakere, to musikere uten pedagogisk utdanning, og to musikkpedagoger med høyere utdanning i musikkpedagogikk som underviser i låtskriving gjennom skoleundervisning eller kurs. Grunnen til at musikerne ikke skulle ha pedagogisk utdanning, er fordi jeg ønsket å se på de pedagogiske verktøyene til en musikkpedagog i forhold til en musiker uten denne bakgrunnen. De to musikkpedagogene har bachelorgard eller mastergrad i musikkpedagogikk, og på den måten kunne jeg se på musikkpedagoger som har fått en grundig undervisning i emne, og ikke se på en musikklærer som kun har tatt et årskurs i musikk. Har man en bachelorgrad i musikkpedagogikk har man fått opplæring i pedagogikk som er musikkrelatert, mens hvis man er allmennfaglærer som tar et årskurs i musikk får man mest sannsynlig ikke musikkpedagogikk, kun didaktikk. Det er en av grunnene til at jeg har dette kravet til mine musikkpedagoger. Jeg har kontaktet mange pedagoger, men jeg fant ut at jeg måtte oppsøke pedagoger som holder kurs eller som jeg visste hadde undervisning i faget låtskriving, for å få

med to musikkpedagoger som synes de hadde noe å komme med i studien. Når det gjelder musikerne satte jeg krav om at de måtte ha gitt ut mer enn ett album med selvskrevne og komponerte låter. Det har i tillegg vært viktig at de har en viss fartstid og har vært eller er aktiv i sitt yrke som musiker, istedenfor å være det på siden av sin egentlige jobb. For å finne deltakerne måtte jeg utvide den geografiske grensen min, derfor ble det en del reising for å foreta observasjoner og intervjuer. Ved å stå på kravene mine og ha geografisk bredde, tenker jeg at jeg har tatt hensyn til at deltakerne føler de har noe å komme med, og at de er i sin komfortsone. På denne måten håpet jeg å unngå hypotetiske scenarier når deltakerne fortalte om sin undervisning og låtskriving i intervjuene.

For å samle inn den informasjonen jeg trengte, var det flere faser jeg gikk gjennom. Den første fasen var planlegging, der jeg laget intervjuguide og temaguide som er bygd på forforståelsen min og teorien jeg har lest om emnet. I forkant av dette har jeg meldt prosjektet inn til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD), og jeg har sendte informantskriv til alle deltakerne som de måtte skrive under på, og sende tilbake. Den andre fasen var gjennomføringen med intervju og observasjon. Den første deltakeren jeg observerte og intervjuet, var Kari. Jeg foretok video-observasjon av kurset hennes i låtskriving med ca. ti deltakere. Før observasjonen startet, satt jeg opp et video-kamera og en opptaker, og opplyste kort til elevene hvorfor jeg var der. Kari hadde spurt elevene på forhånd, slik at dette ikke kom som noen overraskelse på dem. Alle elevene fikk et informantskriv slik at de kunne signere avtalen. Etter observasjonen analyserte jeg videoen og tilpasset intervjuguiden. Alle intervjuene var semi-strukturerte med åpne spørsmål og oppfølgingsspørsmål til det jeg ønsket å vite mer om. Kari svarte utfyllende med lange og grundige svar, dette førte til at jeg kunne stille åpne spørsmål, og ikke trengte å spesifisere dem. Ola observerte jeg i veiledningstimer med elever fra låtskriverklassen på ca. femten deltakere, deretter intervjuet jeg han med samme oppsett som Kari. Ola snakket også utfyllende og hadde til tider lengre digresjoner som jeg fant interessante, og det ble et lengre intervju enn planlagt.

Jeg gjennomførte livsverdensintervju med temaguide med Kåre og Mari. I livsverdensintervjuene hadde jeg tenkt å bruke kun temaguide, men det ble heller korte, åpne spørsmål. Jeg tok utgangspunkt i låter de hadde skrevet for å få vite hvilke metoder de bruker i låtskrivingsprosessen. I dette tilfellet spurte jeg: ”Kan du beskrive hvordan du gikk frem da du skrev (sangtittel)?”. Og et annet spørsmål som omhandlet kontekst var: ”Kan du fortelle meg om omgivelsene dine når du skriver?”. Grunnen til at jeg formulerte åpne spørsmål,

istedenfor kun å be deltakerne beskrive sin låtskrivingsprosess og la dem prate, var at jeg hadde en tidsramme på intervjuene og ønsket konkrete eksempler på låtskrivingsprosessen. I intervjuene med musikerne åpnet jeg med spørsmål om deres musikalske bakgrunn, deretter metodebruk og hvilke kriterier de har for å skrive en sang, og til slutt spurte jeg dem om historier som knytter metodene til den musikalske bakgrunnen deres. Kåre tenkte nøye før han svarte på spørsmålene, og noen ganger spesifiserte jeg hva jeg mente. Han svarte med forholdsvis korte svar, og noen artige historier som satt metodene hans inn i sammenheng. Mari og Tore svarte konsist og litt fort, de hadde mye å komme med, og ønsket at jeg skulle forstå låtskrivingsprosessen deres. Etter hvert intervju eller observasjon hadde jeg tenkt å transkribere deler jeg fant interessante, analysere dette, og redigere guiden før neste intervju. Jeg så på videoene av observasjonene og skrev ned handlingsforløpet. Etter hvert intervju hørte jeg gjennom deler av det, og redigerte noen spørsmål i guiden som kunne virke uklare før neste intervju. Jeg merket meg at deltakerne var ulike, og at det ikke var et poeng å gjøre om for mye på guiden, siden jeg ikke kunne vite hvordan de tolket og svarte på spørsmålene i forkant. Istedenfor gjorde jeg om spørsmålene underveis i intervjuet der det passet, for å få den informasjonen jeg ønsket. Jeg transkriberte ferdig intervjuene i starten av januar 2016, og begynte å analysere dem. Jeg fant ut at jeg manglet opplysninger fra noen av deltakerne, og sendte derfor spørsmål på e-post. Etter jeg fikk svar på dem og ble jeg fornøyd med informasjonsmengden til oppgaven.

3.11 Metoder for analyse

Etter jeg utførte observasjonene og intervjuene, hadde jeg to videoer og fire lydopptak som utgjorde kjernen i datainnsamlingen, og som la grunnlaget for masteroppgaven om låtskriving. I dataanalyseprosessen har jeg brukt triangulering for å se ulike sider av samme materiale. Bouije skriver om hvor viktig det er å triangulere i dataanalyseprosessen: "It is important to give data triangulation a central place in qualitative analysis (Kimchi et al., 1991). In this third step, interviews from two different groups are compared with regard to the experience of a specific phenomenon" (Bouije, 2002, s. 398). Slik som Bouije skriver har jeg sammenlignet to grupper i analysen, musikere og musikkpedagoger, for å se om jeg fant likheter og ulikheter.

Metoden jeg brukte for å analysere materialet var koding, og i denne prosessen brukte jeg dataprogrammet HyperRESEARCH som verktøy for å finne kodene. Før jeg kunne benytte meg av HyperRESEARCH, brukte jeg VLC for å transkribere intervjuene og gjøre lydopptak

om til tekstdokumenter. Jeg skrev handlingsforløp fra videoene, og beskrev mer detaljer det jeg fant interessant. I HyperRESEARCH har jeg lest meg gjennom intervjuene, satt koder (ulike emner), og deretter kategorisert kodene. Denne metoden ligner Grounded theory som består av retningslinjer man kan benytte i innsamlings- og analyseprosess: ”Stated simply, grounded theory methods consist of systematic, yet flexible guidelines for collecting and analyzing qualitative data to construct theories from the data themselves” (Charmaz, 2014, s. 1). I dette tilfelle benyttet jeg tre steg for å kode transkriberingen: åpen koding, aksial koding og selektiv koding (Nilssen, 2014, s. 79). Det første steget er åpen koding, det er der jeg har lest grundig gjennom transkriberingene av intervjuene, og satt koder for alle slags små emner jeg fant interessant. Det andre steget er aksial koding, der jeg lette etter overordnede grupper i teksten og satt kodene mine inn under disse gruppene som i HyperRESEARCH. Det siste steget er selektiv koding, der jeg har lest gjennom teksten på nytt, og lett etter svar på forskningsspørsmålene og problemstillingen. Hele datamaterialet til masteroppgaven er på pc-en min, og kodeprosessen har også foregått digitalt via HyperRESEARCH.

Denne kodeprosessen er ikke nødvendigvis ferdig etter å ha lest alt materiale tre ganger og utført de tre stegene. For hver gang jeg leste gjennom materialet oppdaget jeg nye potensielle kodinger. Selv om jeg fant mye interessant i transkriberingene, valgte jeg å jobbe ut ifra forskningsspørsmålene. Halvorsen (2008) skriver at en av utfordringene man kan støte på i en kodeprosess er å danne seg helhetsinntrykk av deltakerne. I denne prosessen kan man gå gjennom ulike analytiske steg for å finne egenskaper og ulike kjennetegn som er likt eller ulikt for deltakerne, og hva som er deres særtrekk. Halvorsen mener dette kan være en typologi: ”Sluttproduktet kan være en typologi. For å finne en typologi må en lete etter kombinasjoner av egenskaper som opptrer hyppig. Dette er en form for forskerbasert typologisering” (Halvorsen, 2008, s. 211). Jeg ønsket å se om jeg kunne finne likheter hos alle deltakerne, og særtrekk som er typisk for en musiker eller en musikkpedagog. Jeg har valgt å ikke bruke typologi, siden jeg ikke ser det som nødvendig for oppgaven. Deltakerne er ulike personer som jeg ikke ønsker å sammenligne med standardiserte bilder av en typisk musiker eller musikkpedagog. Jeg kvalitetssikret funnene mine, blant annet ved å vise deler av fremgangsmåten til veileder og medstudenter. I denne fremvisningen brukte jeg utsnitt fra transkriberte intervju, og snakket om kodeprosessen. På denne måten fikk jeg nye tanker og innspill fra dem som jeg kunne ta med meg i analyseprosessen.

3.12 Framstilling av resultat

Da jeg hadde kodet datamaterialet fant jeg ulike faktorer som svarte på forskningsspørsmålene og problemstillingen, selv om selve problemstillingen har blitt redigert underveis. Jeg har samlet inn en rekke metoder musikkpedagogene bruker i undervisningen om låtskriving og metoder musikere bruker i låtskrivingsprosessen. I tillegg har jeg samlet inn bakgrunns historier fra deltakerne som de beskriver som viktige for metodene de benytter. Under kodeprosessen fant jeg deltakernes kriterier og kontekst for låtskrivingsprosessen, og de pedagogiske verktøyene de mener er eller ikke er til stede i undervisningen. De tre forskningsspørsmålene jeg valgte, har hjulpet meg til å svare på problemstillingen.

I transkriberingsprosessen har jeg gjort om intervjuene fra lydopptak til tekstdokument.

Denne prosessen er en oversettelse fra lyd til tekst:

Forsøk på ordrett intervju-transkripsjoner skaper hybrider, kunstige konstruksjoner som kanskje verken er dekkende for den levende muntlige samtalen eller de skriftelige tekstenes formelle stil. Transkripsjoner er oversettelser fra talespråk til skriftspråk (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205).

Under transkriberingen av intervjuene har jeg anonymisert deltakerne ved å gi de andre navn, i tillegg til å anonymisere navn på personer og steder som kan identifisere dem. Alle intervjuene har jeg transkribert og skrevet på bokmål uavhengig av deltakernes dialekt, og dette er med på å gjøre dem anonyme. Da jeg hentet ut sitatene fra transkriberingene fjernet jeg overflødige uttrykk som ”liksom”, ”holdte jeg på å si”, ”ikke sant” og ”på en måte”. I tillegg har jeg tatt bort ett til to ord i slutten av noen delsetninger der deltakeren ombestemte seg midt i setningen. Jeg har ikke lagt til noen ord i sitatene, men skrevet et ord som mangler for at leseren kan forstå sammenhengen, og dette er markert med parentes rundt ordet. Grunnen til at jeg har gjort dette er for at leseren skal forstå sitatene, og at snakkevaner i intervjuet ikke skal identifisere deltakerne. I funnkapittelet har jeg satt inn flere lange sitater fra deltakerne for å beskrive låtskrivingsprosessen fra deres ståsted. I tillegg har jeg en mer fortellende og mer muntlig skrivestil i dette kapittelet, siden jeg beskriver og refererer intervjuene og deltakernes meninger og tanker.

3.13 Oppsummering og kommentar

I dette metodekapittelet har jeg vist hvilke metoder jeg har brukt, og hvorfor akkurat disse er gunstige. Gjennom intervju og observasjon, transkribering og analysing har jeg funnet svar på forskningsspørsmålene mine. Jeg har skrevet om hvordan jeg har brukt kvalitativt semi-strukturert forskningsintervju, livsverdensintervju og observasjon, og hvorfor de var de mest gunstige metodene for å finne mest mulig informasjon fra hver deltaker. I dette kapittelet har

jeg beskrevet i grove trekk alle fasene jeg har gått gjennom fra planlegging av intervju til ferdig transkribering, og framlegging av funn. I tillegg har jeg lagt frem metodene jeg benyttet meg av i analyseprosessen og beskrevet redskapene, som VLC og HyperRESEARCH. Til slutt har jeg beskrevet hvordan jeg har lagt frem funnene mine med begrunnelse.

Kapittel 4: Musikerne og musikkpedagogene om låtskriving

4.1 Innledning

I dette kapittelet skal jeg legge frem funnene jeg samlet inn under observasjon og intervju av musikkpedagogene Kari og Ola, og intervju av musikerne Kåre, Mari og Tore. Disse observasjonene og intervjuene ble gjort i løpet av november og desember i 2015, og intervjuene hadde en varighet på ca. en time hver. Hovedinndelingen av dette kapitlet er basert på forskningsspørsmålene som omhandler deltakernes metodebruk, musikalske bakgrunn og institusjonell vs. profesjonell kontekst. I denne studien har jeg en fenomenologisk og konstruksjonistisk tilnærming, dette har jeg understreket ved blant annet å ha mange detaljerte sitater fra deltakerne som viser hva de selv har sagt under intervjuene. I tillegg har jeg stilt deltakerne spørsmål om deres kriterier og omgivelser i låtskrivingsprosessen, og sett om det har påvirket metodevalgene deres. De tre forskningsspørsmålene jeg søker svar på i dette kapittelet, er: *Hvilke arbeidsmåter og metoder bruker musikkpedagogene og musikerne i låtskrivingsprosessen, og hvordan kan disse beskrives? Hvordan påvirker musikkpedagogenes og musikernes musikalske bakgrunn arbeidsmåtene og metodene i arbeidet med låtskriving? Hvilken rolle synes musikkpedagogenes og musikernes institusjonelle og profesjonelle kontekst å spille for valget av arbeidsmåter og metoder i låtskrivingen?*

Første del av kapittelet tar for seg låtskrivingsmetode og arbeidsmåte, her viser jeg hvordan musikkpedagogene beskriver sine metoder i undervisningen av låtskriving, og hvordan musikerne beskriver sine metoder i egen prosess. Mot slutten av dette temaet nevner jeg noen metoder deltakerne har til felles. I neste tema, musikalsk bakgrunn, går jeg inn på deltakers musikalske bakgrunn og ser om dette påvirker dem i deres metodevalg. Der ser jeg på faktorer som familie, oppvekst, venner og utdanning, for å finne ut hvor de har metodene sine fra. I det siste temaet beskriver jeg musikkpedagogenes pedagogiske verktøy og kontekst i undervisningen, og musikernes omgivelser og kriterier for å starte og fullføre låtskrivingsprosessen. Jeg avdekker hvilke metoder musikkpedagogene bruker i egen låtskrivingsprosess, og hvilke metoder musikerne bruker som ledere i kurs om emnet. Mot slutten av kapittelet sammenligner jeg Swanwicks musikkutviklingsmodell med deltakernes låtskrivingsmetoder. Jeg avslutter kapittelet med å besvare problemstillingen.

4.2 Låtskrivingsmetode og arbeidsmåte

Låtskrivingsmetode er et vidt begrep, og jeg har latt det omfatte store deler av låtskrivingsprosessen til musikerne og undervisningen til musikkpedagogene i dette emnet. Musikere og musikkpedagogers metoder i denne oppgaven handler om hvordan deltakerne skriver låter, hva de tenker på underveis, og hva de vektlegger i prosessen. I første omgang ønsker jeg å trekke frem hver deltakers metodebruk i låtskrivingsprosessen og deretter sammenligne deltakerne. Jeg begynner med Karis metoder, deretter Ola, og sammenligner dem, før jeg beskriver prosessen til Kåre, Mari og Tore, og avslutter med å sammenligne deres metoder. I slutten av kapitlet sammenligner jeg deltakerne som to grupper, musikkpedagoger og musikere, slik det er formulert i problemstillingen.

4.2.1 Kari - Fra improvisasjonsleker til flow writing

Kari er sangpedagog i slutten av tjue-årene, som holder kurs i sang og låtskriving, og jobber som lærer ved en folkehøgskole. I tillegg er hun musiker og skriver egen musikk, og er låtskriver for andre musikere. Kari holder sangkurs over tre måneder for nybegynnere i voksen alder på et privat musikkcenter. Dette kurset pågår på kveldstid, og hvem som helst over 16 år kan melde seg på, det er ingen opptakskrav. Jeg observerte en to-timersøkt av sangkurset med temaet låtskriving, og i intervjuet etterpå snakket vi blant annet om de metodene Kari brukte i kurset. Hun hadde laget kurset selv og metodene hun benyttet var konkrete, felles for de fleste av dem var at de tok utgangspunkt i improvisasjon. Hun hadde en plan med de ulike metodene, men kunne likevel ikke vite hva resultatet ville bli, siden øvelser var basert på improvisasjon. I de to andre øvelsene fikk deltakerne forberedelsestid alene eller i grupper før de viste resultatet til resten av gruppen.

4.2.1.1 Improvisasjonsleker

Kari begynte med improvisasjonsleker/låtskrivingsøvelser for å gjøre deltakerne trygge på hverandre, sin egen stemme og tekstskriving. Hun valgte å starte timen med oppvarming, og fortsatte med en melodiøvelse og en klangøvelse:

Vi ble enige om en (tekst)-linje som de skulle bruke å improvisere en melodi eller rytme på. Det er liksom noe hvem som helst får til, de kan snakke det eller de kan synges det på en tone. Så tok jeg et eksempel (...), og så tok vi det i sirkel, de fikk et forsøk hver, det var enkelt og greit uten å tenke på det. Og da var vi i gang og jeg synes det var en grei start, pluss at de fikk satt i gang litt noen kreative prosesser, de skal ikke synges noe de lærer, de skal lage det selv. (...). De skulle improvisere frem en klang i begynnelsen og da skulle alle synges på en o eller en lyd, en vokal også skulle vi velge hver vår tone, og til sammen da skape en klang. Også var det fritt frem for at de kunne bevege på tonen hvis de syntes det høres feil ut, og hvis de ville forandre på lyden eller hvis de bare ville prøve seg frem (Intervju med Kari, 13. november, 2015, s. 2).

Øvelsene hun beskriver kaller hun improvisasjonsleker. I disse øvelsene sitter kursdeltakerne og Kari i en ring, og hver deltaker får utfordringen om å lage en melodi over en tekstlinje i øyeblikket, mens Kari akkompagnerer fire akkorder repeterende. De har ikke mulighet til å gå ut av rommet og forberede seg, men må synge når det er deres tur i sirkelen. Det samme gjelder klangøvelsen der de synger hver sin tone, og lager sammen et klangteppe uten akkompagnement. Dette var øvelser som hun beskrev som inkluderende, og de hadde til hensikt å hjelpe deltakerne i kurset med å åpne seg for hverandre. Metodene er konkrete, og under observasjonen så jeg at alle deltakerne tok utfordringen på strak arm uavhengig av erfaring med sang og musikk.

4.2.1.2 Flow writing

Etter improvisasjonsøvelsene gikk hun videre på en tekstøvelse hun kalte flow writing. Hun spurte om et tema og flere av deltakerne kom med forslag, resultatet ble natur, frokost og Halloween, dette skulle de tenke på under denne øvelsen. Dette er en tekstøvelse Kari liker, siden man slipper å tenke:

Ja, sant, for at etter vi gjorde den her improvisasjonsleken så skulle de over på noe helt annet igjen. De skulle skrive tekst og når du aldri har skrevet sånn tekst før, ikke i forhold til sang i hvert fall, men noen som hadde skrevet litt dikt og litt sånn. Så synes jeg den der flow writing er veldig sånn fin, og da er det litt det at du ikke skal tenke, du skal bare gjøre. Den handler da om at du skal skrive non-stop faktisk uten å løfte pennen engang, i ja, i et gitt antall minutter og da valgte vi vel 4 minutter eller noe sånn, så da var det litt sånn, ikke løft pennen og hvis du absolutt ikke kommer på noen ting så skal du skrive ”jeg kommer ikke på noen ting” eller ”tralalala” og det trenger ikke ha noen sammenheng, og det skal det ikke, man trenger ikke å tenke på rettskriving eller punktum eller komma.

Det skal bare være ord og setninger som da er det første som kommer til bevisstheten da... Så jeg synes det er en fin måte å tvinge seg til å skrive noe selv om det bare blir masse merkelige ting kanskje, men så er det og en kul måte å få frem noe fra underbevisstheten også kanskje (Kari, 2015, s. 3).

Denne metoden kaller Skjoldborgs for nonstopskrivning, den går ut på å skrive uten å stoppe. ”Skriv i fx 10 minutter lynhurtigt om et emne, du skal have skrevet om – og ellers om dit forhold til skriveprosessen. Lad være med at stoppe op for at tænke undervejs, skriv i stedet dine strøtanker” (Skjoldborg, 2008, s. 94). Etter at man har gjennomført øvelsen skriver han at man skal lese teksten og markere det man liker best, og skrive ut ifra det man har plukket ut. Etter at deltakerne hadde skrevet i fire minutter ba Kari dem om å ringe rundt de ordene eller setningene de likte, og deretter lage en ny tekst av dette. I tillegg hadde de muligheten til å legge til og fjerne ord slik at det ble en sammenheng i teksten. Da jeg observerte Karis time satt alle deltakerne stille i fire minutter og skrev, noen skrev flere sider med tekst, mens andre skrev saktere og lot være å skrive hele tiden. Etter det leste noen av kursdeltakerne teksten sin høyt, og det var flere av dem som hadde benyttet seg av rim og gjentakelse, selv om Kari ikke hadde nevnt dette.

4.2.1.3 Fra musikalske motiver til co-writing

Kari gikk videre i kurset med en annen melodiovelse med forbredelsestid, der deltakerne kunne gå for seg selv og jobbe på egenhånd.

Ja så gikk vi over på melodi, det er litt sånn fra det ene til det andre, men da må de omstille seg veldig kjapt, og det blir litt sånn masse inputs men... Ja det er likevel konkrete ting som de kunne ta med seg som de sikkert kunne huske, forhåpentligvis. Da var det vel det at de skulle bruke et par minutt på, eller tre minutter eller noe sånt på å lage et melodisk motiv først. Da var det å sette sammen bare tre toner eller to til fem toner, som de kanskje kunne bruke i co-writing. Eller bare for å ha laget de tonene som setter i gang alt. Noen laget jo en hel linje og noen laget bare tre toner, mens forhåpentligvis kunne det være noe vi kunne fortsette på selv co-writingen. (...). Sant, hvis at noen tenker nå skal jeg skrive en sang, nå skal jeg skrive en melodi så det kan bli litt overveldende hvis du aldri har gjort det før, hvor skal jeg begynne? Da tenkte jeg også i forhold til teksten å ha en helt sånn konkret ting de kan begynne med som alle kan få til på en eller annen måte. Alle klarer å sette sammen to til fem toner og hvis de ikke er fornøyd kan de gjøre det en gang til. Så har de noe å starte på, også er det noe de har laget så kanskje de klarer å inspirere seg selv til å fortsette å lage flere toner (Kari, 2015, s. 4).

Etter de hadde laget det melodiske motivet presentere de det for hverandre. Noen av dem hadde også laget tekst til de fem tonene. Den siste oppgaven deltakerne fikk var å lage en sang sammen i grupper på tre til fire personer, dette fikk de tjue minutter på. Dette var en gruppeoppgave, noe som blir benyttet i skolen vel som i kurs. En av grunnene til dette kan være at de mindre erfarne kan lære av de mer erfarne, dette mener Harris & Hawksley er et viktig poeng: "From the inception of a piece, collective decisions are made, so all the performers are involved in composing the music. This is the most likely way for the younger, less musically experienced pupils to become actively involved in composing" (Harris & Hawksley, 1989, s. 62-63). Gruppeøvelsen kalte hun co-writing, der kunne elevene benytte seg av øvelsene de hadde lært tidligere i kurset:

Så var det vel den siste ja, co-writing. Da var vi tre grupper, tre i hver ca. eller? Ja, da skulle de prøve seg på det for første gang, skrive en låt eller deler av en låt sammen. Jeg hadde vært fornøyd med et vers eller et vers og refreng, og de fleste gruppene lagde faktisk vers og refreng eller tilnærmet i hvert fall, så det var jo veldig bra. De fikk vel tjue minutter på det? Ja, og da var det egentlig et poeng at jeg hadde lyst at de skulle presentere det de hadde laget på slutten. For her kunne de bruke enten tekst fra flow writing, den teksten vi hadde bearbeidet, meloditoner fra den der, og motiv de hadde laget. Også hadde de forhåpentligvis blitt litt inspirert av improvisasjonen også sånn (Kari, 2015, s. 4).

Gruppene satt på hvert sitt rom med et piano eller en gitar som de kunne benytte seg av. Kari hadde fordelt gruppene slik at det var en som kunne spille gitar eller piano på hver gruppe. Hun valgte metoden gruppearbeid for at deltakerne kunne prøve seg på egenhånd. Det kan være ulike grunner til at en lærer velger å bruke denne metoden, Dysthe trekke frem at dette kan være et pragmatisk syn på å tilegne seg kunnskap: "Dewey og Mead sto for eit pragmatisk syn på kunnskap, det vil seie at kunnskap blir konstruert gjennom praktisk aktivitet der grupper av mennesker samhandlar innanfor eit kulturelt fellesskap. Interaksjon og samhandling står sentralt hos alle desse teoretikarane" (Dysthe, 2001, s. 36). Noe av det de

fremhever i sitatet er samhandling, og dette fokuserte Kari på. Derfor var rollen hennes å styre og lede gruppen, istedenfor å servere dem et ferdig produkt. Jeg gikk inn og observerte de ulike gruppene, og fant ut at de fleste tok utgangspunkt i teksten de hadde laget, eller valgte et tema for sangen før de begynte. En gruppe hadde et tema og brukte en gitar-groove og improviserte tekst og melodi over denne. De fikk mange idéer, og ble nesten ferdig med å lage en hel sang i løpet av de tjue minuttene. Den andre gruppen laget teksten ferdig først, før de forsøkte å sette melodi til uten hjelp av noen instrument, og de ble ferdig med to vers. Den tredje gruppen satt med et piano og forsøkte å sette melodi til teksten som en av dem hadde laget i flow writing-oppgaven, og de ble ferdig med et vers og et refreng. Kari fortalte deltakerne at hun kom til å sitte i sofaen i gangen, slik at de kunne komme og stille henne spørsmål om de lurte på noe.

Co-writing er et uttrykk som Kari sier blir brukt i musikkbransjen om å skrive sanger sammen, ”Selve begrepet er veldig vanlig i låtskriver-bransjen” (Kari, 2015, s.15). Skjoldborg skriver om temaskrivning eller co-writing: ”Temaskrivning eller co-writing betyr, at en gruppe forfattere utvikler karakteruniverset til en serie i fællesskab, hvorpå de skrives til at levere et afsnit” (Skjoldborg, 2008, s. 155). Dette er altså et uttrykk for at flere samarbeider om en tekst eller et verk. Kari hadde kun tenkt å presentere låtskrivingstemaet som et to-timerskurs for deltakerne, men flere av dem ønsket å lære mer om emnet. Dette var hensikten med at hun introduserte mange korte og konkrete metoder i kurset, siden hun ønsket å gi kursdeltakerne mange ulike innfallsvikler til å lage egne sanger. Denne måten å tenke på kan ligne det Huovinen, Tenkanen og Kuusinen (2011), skriver om etter at de hadde hatt en ukes kurs i improvisasjon og dramaturgi med klassiske musikkstudenter fra konservatorier i Finland. Dette kurset hadde ulike økter med gitte rammer, der studentene fikk ulike øvelser i improvisasjon og dramaturgi. En av øvelsene var at studentene skulle improvisere på sitt instrument inntil innspilte akkorder (Huovinen, Tenkanen, & Kuusinen, 2011, s. 86). Dette kan ligne Karis kurs der deltakerne fikk ulike låtskrivingsøvelser basert på improvisasjon. Disse metodene kunne de benytte seg av i den siste øvelsen; co-writing. Her kan man se at Kari har en sekvensert lærerstil: ”Ved en (faglig-)logisk sekvensering tar vi utgangspunkt i faget. Tanken er at når et nytt faglig moment blir introdusert, skal det bygge på faglige elementer som elevene allerede har arbeidet med” (Engelsen, 2015, s. 177). Engelsen mener det er en logisk rekkefølge, slik at elevene skal klare å følge med i undervisningen av faget. Kari går fra korte individuelle oppgaver basert på improvisasjon, til en kollektiv oppgave der kursdeltakerne må samarbeide og kan benytte seg av det de har lært tidligere.

Kari valgte å begynne med improvisasjonsleker blant annet fordi de var konkrete: ”Så det finnes mange konkrete øvelser du kan gjøre hvor man får et forskjellig resultat (...)” (Kari, 2015, s. 6). Johansen sin bok *Komponering kunnskap & kreativitet –idésamling og lærebok for lærere og lærerstudenter* (2005) har et eget kapittel om improvisasjonsleker som kan brukes i klasserommet, kurs og prosjekter. En av øvelsene kalles ”lyd i sirkel”, der elevene sender en lyd til nestemann mens de står i en sirkel, når lyden er sendt rundt skifter de lyd (Johansen, 2005, s.12). Denne improvisasjonsleken kan ligne en annen utgave av klangøvelsen til Kari. Hun nevnte en annen gang hun hadde brukt klangøvelsen i et sangkurs, da hadde flere av deltakerne valgt samme tone, siden de ikke ønsket å gjøre noe feil eller skille seg ut. Deltakerne i dette sangkurset gjorde omvendt, de sang hver sin tone klart og tydelig, selv om det var flere dissonerende intervaller. Hun mener at flow writing kan brukes for å produsere tekst til en sang, eller for å inspirere til å lage en annen tekst til en sang. Melodiøvelsen med forbredelsestid brukte hun fordi hun mente alle kunne få til å sette sammen to til fem toner, og dette kunne hjelpe dem til å lage en hel melodi. Kursdeltakerne virket veldig mottakelige for disse metodene, selv om de var nybegynnere var alle med og bidro på alle øvelsene. Kari er en deltakende instruktør, ved at hun ga eksempler på alle øvelsene før deltakerne skulle prøve seg, og hadde fokuset rettet mot deltakerne sine.

4.2.2 Ola - Kom som du er, reis som du blir

Ola er i slutten av tjue-årene, og jobber som musikkpedagog på en låtskriverlinje på en folkehøgskole. Jeg observerte Ola i tre klokketimer med enkeltveiledning av elever fra låtskriver-klassen hans, dette er en klasse med i underkant av 15 elever på 17 til 20 år. De hadde fått beskjed om å ta kontakt på forhånd om de ønsket veiledningstime i løpet av disse tre timene, resten av elevene satt i grupper på to til tre personer og skulle hjelpe hverandre med egenlagde sanger. I løpet av observasjonen hadde Ola åtte individuelle veiledningstimer, der i blant fem sangtimer, en teorihjelp-time og to veiledningstimer i låtskriving for elever som ønsket hjelp i prosessen sin. Disse to elevene blir omtalt i intervjuet som veiledningselev 1 og 4, den første eleven ønsket hjelp med tekst og den fjerde eleven ønsket tilbakemeldinger på en ny sang han hadde laget. Jeg spurte Ola om han kunne trekke frem de metodene han husket fra veiledningstimene om låtskriving:

Altså grunn til alt jeg gjør som låtsangskriverlærer, (...) det er en folkehøgskolepedagogisk tankegang til grunn for det som handler om at man skal møte individet, møte eleven der han eller hun er og bygge på det. I mitt tankesett så innebærer det litt kom som du er, reis som du blir. Så da har jeg elever helt i fra folk som er ganske ferske innenfor musikkfaget i det hele tatt, til elever som er kandidater til å gå videre på høyere utøvende utdanninger i Norge. Og da må du møte de der de er (...), hvis det kommer

en elev som ikke er så faglig sterk med en tekst for eksempel eller en melodi, så gir jeg utelukkende tilbakemeldinger ut ifra hvem eleven er, men det betyr ikke at eleven, at jeg ikke forventer ting av eleven. Jeg har høye forventningen til innsats, oppmøte og slike ting, men det er klart at du forventer et annet resultat av en nybegynner enn en som har drevet med det og gått musikklinjen kanskje, så det ligger til grunn for undervisningen eller for tilbakemeldingene da som man gir i veiledning (Intervju med Ola, 2015, s. 16).

I dette svaret nevner ikke Ola begrepet metoder, men bruker heller ord som folkehøgskolepedagogisk tankegang, og legger vekt på individuell tilpasning av veiledning til elevens nivå og personlighet. Howard Gardner har en lignende tanke om individuell læringsstil. På nettsiden Edutopia kan man lese om Gardners teori om læring, der sammenlignes ulike typer intelligens med læringsstil: "Learning is fluid and complex, and it's important to avoid labeling students as one type of learner" (Edutopia, 2016). Gardner skriver selv at intelligens og kompetanse til en elev ikke nødvendigvis kan måles ved hjelp av en test:

The problem lies less in the technology of testing that in the way in which we customarily think about the intellect and in our ingrained views of intelligence. Only if we expand and reformulate our view of what counts as human intellect will we be able to devise more appropriate ways of assessing it and more effective ways of educating it (Gardner, 1993, s. 4).

Ola blir kjent med elevene sine gjennom året og tar utgangspunkt i hver enkelt elev, istedenfor å bruke samme metoder for alle elevene, i likhet med Gardner sin tankegang.

4.2.2.1 Foredrag om musikalske emner

Når vi kommer inn på begrepet metoder nevner han forelesninger om de ulike teoretiske emnene i låtskriving som han holder i starten av året, "(...) jeg starter med noen forelesninger om tekst, tekstoppbygging, innhold i tekst, snakker om ulike modus å skrive i, perspektiv og så videre" (Ola, 2015, s. 19). I sitatet under kan man se at Olas foredrag blir gjennomført med tavleundervisning og lytteeksempel:

Jeg benytter meg i stor grad av lytteeksempel, med fokus på problemstillinger knyttet til timens tema. Timene blir ofte lagt opp til en faglig innledning fra lærer, med aktuell teori og eksempel. Ofte benytter jeg tavle for å skrive stikkord, og elevene noterer. Etter å ha gjennomgått teori og eksempel, får elevene ofte høre flere lytteeksempel - der de får i oppgave å analysere låten/sangen ut fra timens tema. Til slutt følger det ofte en praktisk oppgave til dagens tema, som elevene får et tilmålt tidsrom til å løse. Resultatene presenteres for klassen. Her er det viktig å understreke at det ikke nødvendigvis er et mål at alt elevene skriver skal bli "ferdige" låter. Oppgavene er ofte ment som oppgaver for å øve på å skrive (Ola, 2015, s. 33).

Emnene i Olas foredrag skal komme til nytte under en låtskrivingsprosess. I løpet av det første semesteret gir han en teoretisk innføring, før de begynner med det praktiske. Det andre semesteret har Ola individuell veiledning og klasseundervisning med elevene der han bevisst bruker begrep han har benyttet i foredragene sine.

4.2.2.2 Tekstanalyse

I den første veiledningstimen jobbet Ola med en elev som hadde laget en tekst, der Ola forsøkte å finne ut hvilken relasjon som ble beskrevet i teksten:

I: Så fokuserte du på tekst i den timen med den første eleven, hvilke metoder har du angående tekstbruk, det å skrive tekst?

O: (...) jeg starter med noen forelesninger om tekst, tekstoppbygging, innhold i tekst, snakker om ulike modus å skrive i, perspektiv og så videre. (...) Relasjoner i tekster, presentasjon, oppbygging, altså dette er ting vi går veldig nøye igjennom teoretisk i forelesningssituasjoner, alt er liksom, sånn er det. Også har jeg det tilsvarende med oppbygging av musikk også har vi musikkteori også kan jeg komme tilbake til alt vi har da. Men sånn at eleven har skrevet en tekst så bruker jeg aktivt begrep som de har lært i forelesningen i det faget som jeg kaller for forum. For eksempel til den eleven der da, så ble det et poeng å snakke om hvem er det teksten handler om og da er det en jeg-person og en du-person og hvilken relasjon har disse, ikke sant. Det var jo et sånt tema som var tema for hele praten der, og det relaterer tilbake på det foredraget på de tingene jeg har sagt om det før, ikke sant, sånn at vi har en kontinuitet da i utviklingen. Sånn at jeg starter jo ikke der med en elev, jeg kommer dit til jul eller før, det er litt forskjellig, men jeg har veldig tro på å blande teori og praksis, men om den metoden heter noe, om den heter noe mer flott enn det, enn at det er en kontinuitet i utviklinga og i opplegget, det vet jeg ikke om den heter, teori og praksis (Ola, 2015, s.19).

Dette mente Ola var viktig for at eleven skulle gå videre med teksten, og lage melodi og uttrykk. En metode som kommer opp her er altså kontinuitet; bruke begrep i en praktisk situasjon som han har brukt før i et teoretisk foredrag. I denne veiledningstimen jobbet han med teksttolkning, analyse av tekstens handling, relasjonen og hvordan eleven ønsket at forholdet mellom jeg- og du-personen skulle se ut i teksten. Eleven var usikker på sin egen stemme og visste ikke hva hans toneleie var. Ola anbefalte eleven å lese opp teksten med en groove inni seg før han laget melodien, for å se om han trengte å kutte ord eller stavelser for å få teksten til å flyte, før de sammen kunne jobbe med elevens toneleie.

4.2.2.3 Variasjon i låtskrivingsmetoder

I veiledningstime fire kom det en elev som hadde laget flere sanger med ferdig tekst, melodi og gitarbesifring. Ola anbefalte han å sette sammen sangene sine til en konsert som resten av skolen kunne komme på. I timen oppfordret Ola eleven til å starte med vokal istedenfor med gitar, slik eleven pleide. Jeg spurte om han kunne begrunne dette rådet:

Det kommer helt an på eleven og situasjonen. Sånn som han da, det er en veldig produktiv elev som skriver masse (...) har funnet et uttrykk han, altså, som han er komfortabel med og flink er han og. (...) tidligere har jeg sagt til han at prøv og tenk litt helhetlig på låtene dine, ikke på hver låt, hver for seg en låt, men totalt, prøv det nå. At du tenker et sett og da fungerer det ikke med C-dur, F-dur, G-dur om igjen og om igjen liksom. Da må du finne litt måter å variere på og det er han i gang med han da (...) for hans tilfelle var neste steg da å ha et annet utgangspunkt for å klare å variere enda mer, ikke sant (...) (Ola, 2015, s. 22).

Ifølge Ola pleide eleven å begynne med gitar, dette kunne føre til en ensformig konsert. Dette er grunnen til at Ola mente at elev fire burde gjøre sangene mer ulike. Dette er en låtskrivingsøvelse som blir anbefalt av Jason Blume (2004). Blume skriver at øvelsen handler om å komme seg ut av komfortsonen ved å starte låtskrivingen på en annerledes måte, og

tipsene er å gjøre motsatt av det man pleier. ”If you typically write by beginning with a lyric, start a new song by writing the melody first (or vice versa). If you usually write your melodies while accompanying yourself on an instrument, start a new song a cappella – even if you are a proficient musician” (Blume, 2004, s. 103). Ola sin metode om å oppfordre elev fire til å begynne med en melodi uten gitar, og deretter finne tekst og besifring, er en blanding av Blumes to tips. Metodene til Ola kan beskrives mer som en tankegang om hvordan man underviser i låtskriving. Han legger vekt på individuell tilpasning i hver time, og siden det er en folkehøgskole legger Ola til grunn at elevene skal komme som de er og dra som de blir, istedenfor at alle elevene skal nå det samme nivået.

4.2.3 Sammenligning av Kari og Ola

Nå har jeg beskrevet Kari og Olas metoder fra observasjon og intervju. Kari har laget et kurs med korte, konkrete metoder basert på improvisasjon. Ved å introdusere ulike innfallsvinkler håpet Kari å gi deltakerne noe som passer for hver enkelt, og gi dem muligheten til å benytte seg av flere metoder. Ola holder foredrag i første semester av skoleåret, der han går gjennom ulike musikkemner. Under observasjonen hadde Ola individuell veiledning med elever fra klassen hans. Det kom frem i intervjuet at Ola ikke gir alle elevene de samme metodene, men tar utgangspunkt i hver enkelt elev, og forsøker å finne den metoden som fungerer best. Karis metoder handlet om å få inspirasjon, mens Olas metoder handlet om bearbeidingsprosessen. Elevene til Ola hadde allerede blitt inspirert og begynt låtskrivingsprosessen, derfor var dette metoder individuelt tilpasset til det stadiet eleven hadde kommet. Karis metoder var heller en innføring i hvordan man kan begynne låtskrivingsprosessen.

4.2.4 Kåre - Tester ut materiale i ulike musikalske landskap

Kåre er en profesjonell musiker i slutten av tjuårene, som også er sin egen produsent og manager. Han har gitt ut flere album med egenlaget musikk, og laget musikk til andres tekster. I intervjuet med Kåre snakket vi om hvordan han laget låter, en av metodene han kom inn på flere ganger var hvordan han prøvet og feilet. Det er slik han skriver sanger nå, han tester ut ulike muligheter før han bestemmer seg:

Nå har jeg som sagt lagt til meg en helt annen måte å lage ting på, begynne helt på scratch, begynne med andre melodier, andre akkorderrekker, prøve med andre tonearter, til og med på samme melodien og så videre, som gjør at hvert fall jeg synes det er en mer spennende reise for lytteren og for meg som komponist. Om det er noe jeg gjør likt?... Ja det er en ting jeg gjør likt og det er at jeg hører mye på det (Intervju med Kåre, 2015, s. 36).

Dette er en metode han har begynt med de siste årene, han synes det blir mer spennende musikk om han tester ut materiale, som tekst og melodi, i ulike musikalske landskap. Selv om

han endrer på tekst og melodi underveis, ser det ut til at besifring og det musikalske arrangementet er det som han skifter mest på i denne bearbeidingsprosessen. Han nevner en sang der han begynte på nytt med tekst og melodi flere ganger før han var ferdig med hele sangen. Da han kom i studio ønsket han å gjøre den helt annerledes, og begynte på nytt med arrangementet. Denne metoden kan ligne en øvelse Blume nevner i kapittelet re-writing. Han skriver at man skal ta en sang man har skrevet ferdig, og skrive hele teksten på nytt, og deretter lage ny melodi. Blume anbefaler å forsøke flere ganger før man bestemmer seg (Blume, 2003, s. 37). Dette står som en låtskrivingsøvelse i en av bøkene hans, og denne kan sammenlignes med prøve- og feileprosessen Kåre benytter.

4.2.4.1 Lytte til egen musikk og få feedback

På slutten av sitatet til Kåre kan man se at han nevner nok en metode han bruker mye, å lytte til musikken sin. Dette henger sammen med bearbeidingsprosessen der han tester og feiler.

Kåre nevner at han må kunne høre på egen musikken uten å bli lei av den:

Jeg tar det opp og jeg hører mye på demoen i forskjellige settinger: altså jeg tar det opp på telefonen, dataen, jeg tar det opp på håndholdt opptaker, prøver med forskjellige instrumenter, prøver det med forskjellig tempo, ja du skjønner, men det er ikke så mye som å prøve forskjellige varianter som å høre på melodien og høre om jeg blir lei av den. (...). Veldig mye av det folk rundt meg kaller selvdigging, men det er jo ikke det. Jeg ville jo ikke ha laget musikk som jeg ikke digget selv eller det er jo selvdigging sånn sagt, (ler), men veldig mange av de musikerne jeg kjenner er jo litt sånn, vi var jo en del unge musikere som på en måte hadde muligheten til å lage noe skikkelig, som hadde en hype som hadde et driv fremover, men der det var veldig mange som falt av. Jeg synes at det mange av dem gjorde feil var at de ikke hørte etter på hva de gjorde, de bare lagde det og stolte på at det var bra nok, så jeg bruker veldig masse tid til å høre på det jeg har gjort, rett og slett (Kåre, 2015, s. 37).

Han beskrev låtskrivingsprosessen til det første albumet på denne måten: ”Da jeg skrev første albumet, så var det en veldig lite refleksiv prosess, det var rett og slett bare å skrive ni sanger, jeg tror ikke jeg endret på noe der noen sinne. Det var bare sånn rett ned og spy det ut omtrent og frem til nå” (Kåre, 2015, s. 36). Her fremstiller Kåre låtskrivingsprosessen som kort og uten ettertanke. Nå benytter han seg av en dyktig låtskriver til å gå igjennom tekstene sine, og som gir han mye konstruktiv kritikk som han kan jobbe med. I tillegg har han benyttet en produsent på de siste albumene som gir han tilbakemeldinger på det musikalske, dette mener han er med på å gjøre musikken hans mer gjennomtenkt nå enn den var på den første CD-en. I denne prosessen benytter Kåre seg av feedback og bidrag fra andre. Han jobber ikke i grupper eller skriver låtene sammen i et band, men gjennom feedback sirkulerer han idéene sine, og får bidrag fra andre han har en relasjon med og som han stoler på.

4.2.4.2 Gjøre en ting av gangen

Kåre nevner at han fort blir distraheret, derfor har han lagt til seg metoden om å gjøre en ting om gangen:

K: (...) jeg blir veldig fort distraherert og på et musikkrom så blir jeg veldig distraherert fordi det er sånn, når jeg blir lei av pianoet så går jeg rett videre til gitar også spiller jeg litt på gitarer også er det rett videre til trompet også blei jeg litt lei, for det er så mange muligheter også går jeg (ler).

I: Trekker du deg bort fra instrumenter når du skal skrive låter?

K: Ja, jeg må det, når jeg skal skrive ferdig teksten i hvert fall, så er det veldig lurt for meg å legge bort instrumentet. Da har jeg ofte spilt inn og bruker opptak sånn at jeg skal ha en fast basis for det jeg skriver, men da må jeg ikke bli distraherert med å eksperimentere med akkorder og melodiføring akkurat da, for da er det ordene som står i sentrum. Så jeg prøver å dele opp den prosessen litte gran da, uansett hva som kommer først og sist prøver jeg å være ferdig med den ene delen før jeg går videre på den andre delen (Kåre, 2015, s. 39).

Kåre pleier å holde seg borte fra instrumentene som en metode for å lage ferdig en tekst. Han liker å gjøre ferdig en del før han går videre til neste del av prosessen. Han er bevisst egne svakheter og jobber derfor organisert og strukturert.

Metoder Kåre benytter seg av i låtskrivingsprosessen er, å holde seg borte fra instrumenter, lytte til egen musikk, prøve og feile. Han jobber grundig med en ting av gangen; tekst, melodi eller arrangement, og får feedback fra produsent og en låtskriver. Noe Kåre nevnte er at han liker å lese dikt, ”Ja! Å lese dikt og simultantonesette dem er også bra. Pluss loop-pedal, der kan masse bra musikk bli til” (Kåre, 2015, s. 43). Han vektlegger tekstens viktighet, og mener innholdet må komme tydelig frem. ”Når jeg begynner på en tekst kan den bestå av bruddlinjer og innfall, men før jeg gjør den ferdig skal jeg ha en klar formening om hva jeg prøver å si, til hvem, hvorfor, og gå grundig i sømmene for hvorvidt jeg klare å formidle det jeg prøver å si” (Kåre, 2015, s. 44). Det er tydelig at han ønsker å formidle et klart budskap gjennom musikken. Han diskuterer ikke metodene sine med andre, og snakker ikke om hvordan han promoterer seg selv til publikum. Kåre har vist at han er målrettet og jobber grundig mot et kunstnerisk og estetisk produkt.

4.2.5 Mari og Tore - Jeg må skrive litt hver dag

Mari er en profesjonell musiker og låtskriver i starten av femti-årene. Hun har gitt ut en rekke album med egne og andres tekster og musikk. Tore er profesjonell musiker og komponist i starten av femtiårene, og lager ofte melodier og besifring til Maris tekster. Tore har hatt en musikkfylt barndom, og kom inn på konservatoriet i (stedsnavn). Intervjuet var opprinnelig av Mari, men siden det kom frem at Tore som oftest er en stor del av låtskrivingsprosessen, intervjuet jeg de begge. Låtskrivingsprosessen til Mari og Tore går ut på at Mari lager en sangtekst, og gir den til Tore som lager melodi og fullt arrangement.

4.2.5.1 Idéprosessen

Da jeg spurte Mari om hvordan hun skriver låter begynte hun å snakke om hvordan hun får en idé til en tekst, og hva hun gjør i den første fasen.

Ja, det er veldig mange forskjellige måter og det er forskjellig fra hver gang. Noen er det sånn at jeg ser, jeg kjørte bil for eksempel ut mot (stedsnavn) også så jeg noen sauer som gikk og gresset på et jorde, og jeg er sånn som er veldig bekymret person i utgangspunktet og da tenke jeg, heldige dere som ikke bekymrer dere noen ting. Også kom den der (sangtittel) (sier sangtekst) (...) så da surra det videre, veldig enkel idé. Og sånn ble egentlig en veldig morsom sang om å ikke bekymre seg, som er veldig mye spilt, og Tore sin melodi er også med på den lekenheten i det da (...) at det humoristiske kommer frem da (Intervju av Mari, 2015, s. 45).

Mari nevner her at hun blir inspirert av det hun ser rundt seg. Hun pleier å ha med seg en bok over alt som er full av notater og små tegninger. Dette ligner forskningsloggen til Nilssen (2014), notatboken hun har skrevet i underveis i forskningsperioden, ”Boka er full av tanker, idéer, følelser, tegninger, henvisninger til teori og gode uttrykk” (Nilssen, 2014, s. 36). Her kan man se at man kan trekke paralleller mellom idéprosessen til låtskriving og notatskriving til forskning. I et annet eksempel nevner Mari at hun fikk en idé på butikken, og ikke hadde tatt med seg boken sin, da måtte hun huske teksten utenat:

Det er et eksempel også en annen gang da var jeg i butikken og kom på en idé og da, mange ganger så er det sånn tungt og at man må jobbe frem en tekst og skrive stikkord og jobbe med de i mange dager, kanskje uker, men noen ganger så får du liksom en sånn hel idé (...). Da kom jeg på den i butikken og så hadde jeg ikke noe å skrive på så da gikk jeg hjem med bæreposen og måtte bare pugge teksten og da kom de fire versene ganske kjapt, det var på tjue minutter (Mari, 2015, s. 45).

I dette tilfellet kom teksten veldig lett, mens andre dager mener hun det er tyngre. Mari legger fokus på inspirasjon og hvordan hun får idé til å skrive, når hun snakker om låtskrivingsmetoder.

4.2.5.2 Prøve og feile

Mari sier hun skriver litt tekst hver dag, og at hun har lært seg å begynne helt på nytt. ”Jeg må skrive litt hver dag, også noen ganger blir det dårlig og noen ganger blir det bra, også må du ikke være redd for å hive det som er dårlig for det kommer alltid nye idéer” (Mari, 2015, s. 49). I dette sitatet kan man se at hun benytter seg av prøve og feile-metoden, og er ikke redd for å kvitte seg med det hun kaller dårlige tekster. Maris daglige rutine blir anbefalt av låtskriveren Leikin: ”I set a side time from my day for the writing process” (Leikin, 2008, s. 56). Leikin skriver at hun setter opp en avtale med seg selv som skal brukes til skriving, og at den ikke kan flyttes. Etter at Mari hadde nevnt en del eksempler spurte jeg om hun vanligvis skrev teksten først: ”Ja, det er et godt spørsmål, for disse sangene jeg har nevnt nå har Tore skrevet musikk til og da kommer alltid teksten først, nesten alltid så kommer teksten først” (Mari, 2015, s. 46). Dette kan komme av at Mari er knyttet til litteraturen både gjennom familien og utdannelsen hun har tatt.

4.2.5.3 Låtskriving som terapi og pop-sang som mal

Hun bruker også låtskriving som terapi:

(...) bruker tekster som terapi etter at bestemoren min døde i (årstall) så skrev jeg den sangen (...) på en måte en trøstesang for meg selv og for farfaren min som var igjen, (...) og den var på nynorsk for bestemoren min var fra (stedsnavn). Og da brukte jeg det bilde (sangtittel) at ingen blir borte så lenge noen husker på dem som lever (Mari, 2015, s. 46).

I dette eksempelet brukte hun tekstskrivning som trøst for seg selv og sin farfar da hans kone gikk bort. Familie er en stor inspirasjonskilde i låtskrivingsprosessen hennes. Mari nevner også at hun noen få ganger har begynt med melodi først:

Ja, noen veldig få ganger så har jeg tenkt at nå må vi skrive noe som på en måte kan bli en hit eller spilt på P1 og komme på listene, og da kan det hende at man prøver å bruke et slags mønster. En melodi som er veldig mye spilt (...) også skriver man en tekst på den malen, ikke sant, også lager man en annen melodi på den malen. (...) Som er da like mange stavelser, men det blir en helt annen melodi, men da vet du at den formen kan fungere da. Det kan hende vi gjør noen ganger, men det er sjeldent. Det er nesten alltid teksten først (Mari, 2015, s. 47).

Her har de brukt en annen kjent sang som mal for å lage ny tekst og melodi som kan bli en hit, men dette forekommer sjeldent, mener Mari.

4.2.5.4 Mari og Tore sin låtskrivingsprosess

Mari lager altså teksten først, enten ved at hun får en tekstlinje i øyeblikket, eller ved at hun setter seg ned og skriver ut ifra tankekart og stikkord, og arbeider frem en tekst over flere dager eller uker. Noen ganger lager Mari melodier til sine egne tekster:

Jobber mye med tekst, også sier jeg: når jeg skriver melodier så gjør jeg det veldig enkelt, enten surrer en melodi i hodet eller så setter jeg meg ned ved et piano og prøver å lete frem en melodi da som jeg allerede har på en måte i hodet, leter frem besifring” (Mari, 2015, s. 48).

Hun er produktiv og har daglige låtskrivingsrutiner. Da Tore ble med i intervjuet sa de begge at Mari kommer med idéene, ”T: Fordi at da lager vi et prosjekt, det var Mari sin idé, hun som har det gode hodet (ler)... M: Nei, men jeg har ofte idéene” (Mari og Tore, 2015, s. 52). Mari og Tore har skrevet sanger sammen i mange år, og det er tydelig at de har et system på hvordan prosessen pleier å foregå. Da Tore snakket om sin del av låtskrivingsprosessen fokuserte han mye på å få teksten frem i melodi og arrangement. Når Tore lager melodi over en tekst, tenker han på balansen mellom teksten og melodien:

(...) noe med å finne en balanse og det er jo spesielt viktig på den eller bevisstgjørende på den (CD-tittel) plata fordi det er jo enkelte dikt som står så sterkt selv at det blir feil å sette musikk til (...) Ja, men så har du den problematikken hvis du har en tekst som er veldig dratt i den ene eller andre retningen sånn følelsmessig der da må for eksempel musikken være en slags motvekt, om ikke motvekt så må den hvert fall være litt mer nøytral, fordi hvis du bare smører på så blir det bare patetisk uansett hvor fint det er i utgangspunktet. Filosofien min der er i hvert fall at det er veldig viktig å balansere det på et eller annet vis og hvis du skriver en kjærlighetsballade så må du gjerne ha en fin melodi til og, men det må på en måte ikke ta overhånd. Jo mer nøktern teksten er føler jeg at man kan smøre på mer musikalisk og hvis du har brukt opp alt i teksten så må jeg være mye mer nøktern på det musikalske da (ler) (Tore, 2015 s. 55).

Tore tar med teksten til Mari til pianoet, og finner frem en melodi og besifring, gjerne på samme tid, før han skriver ut fullt arrangement. Dette kan man se på som en slags co-writing eller teamskriving (Skjoldborg, 2008, s. 155). Istedenfor å være to forfattere som skriver en bok sammen, er de to musikere som skriver en sang sammen. Det kommer opp i intervjuet at han kommer med forslag til å endre visse ord, kutte endinger eller formen på teksten, slik at den skal fungere med musikken. Dette pleier Mari å være enig i, selv om hun sa de i blant må diskutere det litt først.

4.2.6 Sammenligning av Kåre, Mari og Tore

Jeg har beskrevet Kåre, Mari og Tores låtskrivingsmetoder, og skal nå sammenligne dem. Kåres metoder har endret seg mye gjennom årene, fra en kort til en lang bearbeidingsprosess. Mari har hverdagslige låtskrivingsmetoder og samarbeider med Tore. Både Kåre og Mari benytter seg av prøve og feile-metoden. Kåre benytter denne metoden i bearbeidingsprosessen, mens Mari bruker den når hun skriver tekst. Både Kåre og Mari benytter feedback, Kåre med en låtskriver og produsent, og Mari med Tore. Mari pleier å begynne med teksten og levere den til Tore som lager musikken, hun har unntak der hun begynner med melodi først eller setter melodi til egen tekst. Kåre skifter på hvordan han begynner låtskrivingsprosessen, han kan begynne med tekst eller melodi. Kåre og Mari begynner med idé eller en viss anelse om hva sangen skal handle om. Både Kåre, Mari og Tore lager musikk over andres tekster, dikt eller lignende, og synes det er spennende.

4.2.7 Metoder deltakerne har til felles

Metodene som jeg legger frem over er ulike og individuelle, men likevel kan man se at det er noen som kommer opp flere ganger, og metoder som kan ligne hverandre. I dette avsnittet ønsker jeg å se på fellestrekkene istedenfor det som skiller deltakerne, og se om det er avhengig av om de er musikere eller musikkpedagoger. Her beskriver jeg låtskrivingsmetoder, likevel kan noen av metodene omhandle både låtskriving og deres kontekst: tid, sted og rom. For eksempel som å jobbe under tidspress eller å ta seg god tid for å skrive en låt, er både en låtskrivingsmetode og noe som beskriver låtskrivingens kontekst. Begge musikerne benytter seg av prøve og feile-metoden, men i ulike stadier i låtskrivingsprosessen. Kari, Mari og Tore benytter seg av co-writing, eller en versjon av denne metoden. Kari viser denne til deltakerne sine, og Mari og Tore benytter den ved å samarbeide om egen låtskrivingsprosess. Kåre og Ola benytter seg av feedback, Kåre med en låtskriver og en produsent, og Ola setter elevene sine i grupper for å veilede og gi tilbakemeldinger til hverandres låter.

Det kan se ut som arbeidsprosessen til Kåre og Ola kan ligne, siden de jobber grundig og noe langsomt mot et mål. Kåre jobber nøye med tekst og melodi, og bruker en til to måneder på bearbeidingsprosessen før en låt er ferdig. Ola tar utgangspunkt i hver enkelt elev, og ser hva de trenger for å kunne lage en sang. Han har ikke et mål om at alle skal klare å lage like mange låter og være på samme nivå. Man kan sammenligne Kari, Mari og Tore ved at de kan hende er mer effektive. Kari lager et program på to timer med konkrete metoder der kursdeltakerne hennes kan lære låtskrivingsprosessen på ulike måter. Mari skriver låter kontinuerlig, hun og Tore kan skrive ferdig en låt i løpet av en dag om hun har tidspress på seg. Deltakerne har ulike personligheter, jeg finner flere likhetstrekk mellom Kåre og Ola, og noen likhetstrekk mellom Mari, Kari og Tore. Dette skal jeg ikke bruke mye tid på, men det er en observasjon.

Alle deltakerne vektlegger tekstens viktighet, og begynner gjerne med et tema eller en handling før de lager sangen. Mari og Tore har en klar formening om at handlingen i låten er viktig å formidle tydelig gjennom både tekst, melodi og arrangement. Mari kan gjerne få en idé om hva sangen skal handle om før hun skriver teksten. Kåre sier at handlingen er viktig, og at han alltid jobber grundig gjennom tekstene sine for å se om han klarer å formidle det han ønsker til lytterne. I kurset til Kari ber hun deltakerne velge et tema før de setter i gang med flow writing-øvelsen. Hun gir de også tips om å bruke dette i co-writing-øvelsen, der en gruppe valgte tema først, mens de andre to gruppene gikk ut ifra teksten de hadde begynt på tidligere i kurset. Ola brukte den første veiledningstimen til å snakke om teksten med eleven. Han analyserte tekstens handling og poengterte relasjonen mellom jeg- og du-personen i teksten, og forklarte hvordan eleven kunne gjøre dette tydeligere for lytteren. Tekst og tekstens handling er noe alle deltakerne setter høyt opp på prioriteringslisten.

4. 3 Musikalsk bakgrunn

Innenfor dette temaet ønsker jeg å se om den musikalske bakgrunnen til deltakerne har påvirket dem i valget av metoder og arbeidsmåter, i låtskrivingsprosessen eller i undervisning i emnet. Uttrykket musikalsk bakgrunn er i denne studien deltakernes utdannelse, barndom og tidligere erfaringer. I dette temaet beskriver jeg deltakerne og deres bakgrunn, og skriver hvor de har metodene sine fra. Jeg kan begynne med det alle har til felles, de er musikere og låtskrivere, som har gitt ut album med eget materiale. De er alle interessert i å formidle sangens budskap tydelig gjennom tekst, melodi og arrangement. Kvale og Nilssen (1999) tar opp forskning som ble gjort på klassiskmusikk-studenter sin musikalske bakgrunn. Her ser de

på hvordan studentene lærte å spille klassisk klaver. De trakk frem studentene Grethe og Simon, som begge spilte klassisk klaver i barndommen. Grethe hadde en far utdannet fra konservatoriet som spilte sammen med henne hver dag til avtalt tid, mens Simon eksperimenterte seg mest frem på egenhånd, og fikk undervisning av lærer ved siden av. Kvale og Nilssen mener at dette fører til at de har ulike ambisjoner: ”De er ikke noviser første dag de starter utdanningen på konservatoriet, men har forskjellige ambisjoner og ressurser i kraft av sin personlige historie” (Kvale og Nilssen, 1999, s. 115). Det kan se ut til at de mener studentene blir påvirket av deres musikalske bakgrunn. Jeg ønsker å se om mine deltakernes bakgrunn har påvirket dem i valg av metode i låtskrivingen og undervisningen i emnet.

4.3.1 Deltakernes musikalske oppvekst

Kari vokste opp i en musikalsk familie med en mor som er musikk lærer og kordirigent. I syv-åtteårs-alderen fikk hun en musikk lærer på barneskolen som hun likte godt, og som fikk henne til å bli glad i musikk. Ikke lenge etter fikk Kari sin egen gitar, og begynte å lage egne låter: ”(...) jeg begynte å synge og spesielt når jeg fikk min første gitar og begynte å spille, så av en eller annen grunn så falt det meg mye mer naturlig å lage min egen sang, enn å lære en annen sin sang. Det vet jeg faktisk ikke hvorfor. Det var vel kanskje gøyere da (...)” (Kari, 2015, s. 12). Dette viser at Kari vokste opp med en lidenskap for låtskriving og musikk, noe som kan ha påvirket henne til å bli musiker og sangpedagog. Kari ble glad i musikk gjennom musikk timene hun fikk på skolen, kan hende dette kan ha påvirket henne i valget til å bli musikk lærer. Metodene hun viser på sangkurset med temaet låtskriving er korte og konkrete, og de fleste tar utgangspunkt i improvisasjon. Kari bruker flere av metodene hun lærte i et låtskrivings-valgfag som hun tok ved siden av mastergraden i musikkpedagogikk. Metoden flow writing lærte hun på dette studiet, og co-writing har hun blant annet fra låtskrivercamp:

Men når jeg kom til (stedsnavn) og tok masteren der så valgte jeg låtskriving valgfag (...). Men vi jobbet litt med flow writing også hadde vi vel en del seminar med folk som jobbet med låtskriving. (...). Co-writing har jeg fra meg selv og nå har jeg vært på en camp eller to, låtskriver-camper hvor man driver kun co-writing i forskjellige grupper på to og to, også har jeg vært på en låtskriver-camp der vi har blitt et team, hvor det handler om co-writing (...) så det er jo mer på eget initiativ at jeg har lært å kjenne den metoden og tatt den inn i undervisning (Kari, 2015, s. 9-10).

Kari har dermed mye erfaring med metoden co-writing. Første gang hun benyttet seg av denne metoden, var på barneskolen:

Jeg skrev jo veldig mye med venninnen min på barneskolen, så da begynte vi vel egentlig med co-writing, det var vel egentlig første måten jeg begynte å skrive låter på var vel faktisk da, gjennom co-writing, med hun. (...) jeg kom på en idé og satt fast så hadde hun videre, så da utfylte vi hverandre veldig fint, men nei jeg tror ikke jeg vet hvorfor (ler). (Kari, 2015, s. 12).

Kari har samlet metoder gjennom mange år med musikalske studier, og et år med låtskrivingsvalgfag. Hennes familie, musikk lærer og venner førte til at hun har hatt en musikalsk barndom. I tillegg har Kari vært på låtskrivingscamper med andre låtskrivere, og skrevet sanger til seg selv og andre artister. For å oppsummere dette kan man si at Kari har hentet metodene sine fra utdanning, venner og familie.

Ola var åtte år gammel da han begynte å spille saksofon og gå i korps. Han hadde individuelle saksofontimer hele barne- og ungdomsskolen, og gikk videre på musikklinjen på videregående der han fortsatte med saksofon. Ola gikk på jazzlinjen på en folkehøgskole, og deretter på konservatoriet med saksofon som hovedinstrument. Familien til Ola er musikalsk, foreldrene hans møtte hverandre på en visefestival. Moren hans er sanger og faren spiller gitar, og han har en bror som spiller trommer profesjonelt. Jeg spurte Ola hvor han hadde metodene han brukte fra, da fortalte han at det var en sammensetning av utdanning, familie og erfaringer. ”Ja, jeg har selvsagt mye fra egen skolegang og utdanning. (...) og det er en sammensetning av livet, av utdanning, av hva du har sett og erfart selv også har jeg lært veldig mye av moren min som er barneskolelærer, hun er rektor på barneskolen” (Ola, 2015, s. 29). Man kan se at Ola har hatt en musikalsk barndom med saksofontimer og korps, og valgt musikk som sin retning etter ungdomsskolen. Han fokuserer mye på den pedagogiske tankegangen med individuell tilpasning, og å holde kontinuitet i musikkbegrepene gjennom skoleåret. Kan hende dette kan komme av at han hadde enkelttimer i saksofon hele barndommen, derfor synes han det er mest naturlig å lære elevene låtskriving ut ifra den enkeltes behov. Ola sier under intervjuet at han liker godt å være musiker og verdsetter det, men setter også stor pris på å være lærer. Han mener det er viktig å se på seg selv som lærer, og ikke musiker når han underviser, for å være i øyeblikket og kunne se de ulike elevene.

Kåres foreldre møttes i band, og han har selv gått i korps, og lært klassisk piano i barndommen. Han flyttet ut da han var 16 år for å gå på videregående skole med fordypning i realfag. Da han var 18 år gammel ga han ut sitt første album, og dette var med egenlagde låter. På den tiden spilte han ulike instrumenter og eksperimenterte seg mye frem på egenhånd, på gitar, piano, trompet og trekkspill. Det er tydelig at Kåre har hatt stor interesse for musikk, men han har ikke gått mye i lære utenom litt klassisk piano. Han eksperimenterte mye med musikk, og under metodeavsnittet kan man se at det første albumet var et resultat av mange idéer, men noe manglende erfaring. Nå jobber han mer grundig med tekster, melodi og arrangement. Da jeg spurte hvor han har metodene sine fra, sa han at han ikke snakker om

metoder med andre. ”I: Kan du si noe om hvordan du begynte med noen av disse metodene? Gjennom tips av familie, andre artister, bøker, venner? K: Jeg snakker ikke om sangskrivning med andre. Rett og slett. Og tar i hvert fall ikke råd. Jeg er en dust, sånn sett” (Kåre, 2015, s. 43-44). Kåre har hatt en musikalsk oppvekst, og selv om han ikke har valgt musikk i utdanningen, er han en profilert musiker som lever av å lage og spille musikk. Jeg spurte Kåre det klassiske spørsmålet, når han visste at han ville bli musiker, og da måtte Kåre le:

Et idiotspørsmål, det vet jeg fortsatt ikke. Hvis det er noen musikere du spør som svarer på det spørsmålet så blir jeg kjempeoverrasket. (Ler) For det er det første spørsmålet du får i et intervju noen sinne, alltid, og det er sånn der. Når valgte du å bli gutt? Det har ikke en gang skjedd, det er ikke en ting du er, det er noe du gjør. Og den dagen jeg ikke kan leve av det så slutter jeg selvfølgelig med det. Ja, nei, det var ikke jeg som bestemte det, det var lytterne mine som bestemte at jeg skulle holde på med musikk. Ikke meningen å kalle deg en idiot, bare hater det spørsmålet inderlig (ler) (Kåre, 2015, s. 40).

Dette var et spørsmål han tydeligvis hadde fått mange ganger, og fremdeles ikke visste svaret på. Tankegangen hans er at han lever som musiker så lenge publikummet vil høre han spille. Metodene til Kåre bærer også et preg av å være i øyeblikket, siden han vektlegger eksperimenteringsprosessen. Man kan se at Kåre har lært seg instrumenter ved å eksperimentere seg frem, og dette benytter han seg av i bearbeidingsprosessen av låtene.

Mari har vokst opp i en musikalsk familie, med en far som spilte mye for henne i barndommen og en bror som er musiker. I tillegg har hun mange forfattere og diktere i slekten, som hun tror har vært med på å gjøre henne interessert i litteratur og tekstskriving. ”Det kommer nok fra, faren min er jo professor i litteratur og besteforeldrene mine og de var så flinke til å fortelle til meg, leste bøker og eventyr og jeg fikk veldig tidlig interesse for historier. Ja, historie, musikk og tekst, så det er på en måte, det ligger der i blodet, kommer ikke vekk ifra det” (Mari, 2015, s. 50). Det er tydelig at det har mye å si for hennes låtskriverglede at familien har vært opptatt av musikk og litteratur. Utdannelsen i litteratur har også hjulpet til at hun vet hva som er en dårlig og en bra tekst, i tillegg har hun lest mye helt siden hun var liten. Tore vokste opp i en musikalsk familie med en far som var korpsdirigent, og han ønsket å utfordre Tores musikalske sans:

(...) også fikk jeg valget om jeg ville spille trombone eller fiolin, og det var en føring som han la og grunnen til det var at begge de to instrumentene krever jo intonasjon i en mye større grad i det nivået enn trompet gjør, det er jo klart at den krever intonasjon og, men der er det ofte at når du er sju år så trykker du ned første fingeren og blåser så har du gjort jobben, liksom. Mens både trombone og fiolin må du intonere mye mer bevisst, så det var rett og slett at han visste jeg var så musikalsk at han ville trene opp den biten av det (Tore, 2015, s. 57).

Tore valgte trombone og begynte i korps, og gikk på musikklinjen med trombone som hovedinstrument. Da han søkte på konservatoriet kom han inn, men sluttet siden de ga han for få utfordringer:

Jeg hadde jo dirigert korps fra jeg var tretten år gammel og jobbet som organist i mange år og måtte følge undervisningen i den progresjonen som var gitt. (...) måtte jeg stå også slå sånne enkle retrakterte figurer og sånne ting og det var veldig demotiverende. Også spurte jeg da om jeg enten kunne blitt fritatt fra undervisningen (...), men det var ingen muligheter for noe som helst individuell tilpasning (Tore, 2015, s. 57).

Tore lærte seg musikkteori tidlig: ”Og lærte da avansert harmonilære da jeg var ti, elleve, tolv år gammel så da kunne jeg alt som er av teori innenfor besifring og sånn ting så det har vært en naturlig del av det” (Tore, 2015, s. 57). Mari er låtskriveren som skriver tekstene og har den litterære utdanningen, interessen og bakgrunnen, mens Tore er musikeren som ble introdusert for avansert harmonilære i ung alder, og har vært aktiv musiker og komponist siden han sluttet på konservatoriet. Sammen lager de låter, har konserter og spiller inn plater med andre musikere. Man kan se at de er knyttet til sin musikalske og litterære barndom og utdanning, og ført den videre i deres låtskrivingsprosess.

4.4 Institusjonell vs. profesjonell kontekst

Deltakerne arbeider med låtskriving i ulike kontekster, to av dem underviser temaet i et klasserom. Uttrykket institusjonell vs. profesjonell kontekst betyr i denne studien konteksten i skolen/institusjonen vs. musikeres profesjonelle kontekst. Jeg har valgt å bruke uttrykket institusjonell kontekst fordi den understreker at dette er i skolen eller andre institusjoner med ledere/lærere som underviser elever. Uttrykket profesjonell kontekst har jeg valgt siden jeg beskriver konteksten til musikere som jobber på heltid som låtskrivere og utøvere. De har gått fra å være musikere i en uformell kontekst til å være musikere på heltid i en profesjonell kontekst. I teorikapittelet viser jeg til Green sin forskning om formell undervisning av musikk. Green skriver at formell musikkundervisningen i store deler av verden er bygd på en vestlig læringsmodell, felles for dem er blant annet kvalifiserte lærere, karaktersetning og instrumental- og vokalundervisning (Green, 2002, s. 4). Green utformet også fem prinsipper for uformell musikkundervisning som kan benyttes i skolen; velge egen musikk, å spille etter gehør, å lære alene, av hverandre og sammen i gruppe/band, å lære ustrukturert, individuelt og bringe dette sammen, og den femte er å jobbe sammen i klasserommet med de ulike metodene (Green, 2008, s. 9-10). Disse fem prinsippene hentet hun fra populærmusikeres læringsmetoder, dette vil si den samme konteksten som jeg definerer som den profesjonelle konteksten i studien min. Jeg velger å starte med musikkpedagogenes undervisning i

låtskriving, og se på hvordan konteksten og de pedagogiske verktøyene kan påvirke metodene de har valgt å bruke. I intervjuene med musikerdeltakerne snakket vi om hvilke omgivelser de har rundt seg, og hvilke kriterier som må være til stede for at de kan starte låtskrivingsprosessen, dette er den profesjonelle konteksten.

4.4.1 Låtskriving i institusjonell kontekst

Kari holdt et totimers kurs med konkrete metoder for låtskrivingsprosessen for ca. 10 nybegynnere over 16 år. Hun har ikke sett på kompetansemålene i læreplanen for skole, kulturskole eller lignende, siden dette kurset blir holdt på et privat musikkcenter. Hun lager egne planer for sangkurs, privatelever, og i faget låtskriving på en folkehøgskole. I intervjuet spurte jeg om hun tar i bruk de pedagogiske verktøyene hun lært i utdanningen. Kari mente hun fikk bruk for en del av øvelsene, men i starten var hun skeptisk til å bli undervist i låtskriving:

Ja, jeg husker at jeg hadde dette låtskriver valgfaget når jeg gikk i (stedsnavn) og gjorde meg opp litt meninger om han læreren der, var heldigvis tydelig selv på at han ikke ville lære oss hvordan vi skrev låter (...), at det ikke var noen oppskrift på at sånn blir det bra låter, men han presenterte forskjellige metoder og var veldig tydelig på at det var verktøy vi kunne bruke, og det husker jeg at jeg satt veldig pris på. For jeg husker jeg var veldig skeptisk til å ha undervisning i låtskriving selv, så det er vel litt på grunnlag av det at jeg har turt å undervise i det, fordi at det er litt sånn farlig, det kan være i hvert fall, hvis du gjør det på feil måte så kan du jo ødelegge kreativiteten til... Ja, unge lovende, holdte jeg på å si, ja (Kari, 2015, s. 9).

Læreren hun hadde i låtskrivingsvalgfaget ga de en rekke øvelser som de kunne benytte i prosessen, og det var viktig for Kari at læreren ikke ønsket å lære de å skrive låter på en bestemt måte. Dette vises i hennes lærerstil, ved at hun presenterer mange ulike øvelser som kursdeltakerne kan bruke.

Kari har ikke brukt låtskriving mye i individuelle sangtimer, men det var et tilfelle der en sangelev ønsket å skrive en låt til Melodi Grandprix junior. Da ga Kari eleven i oppgave å skrive et tekstforslag til timen, i sangtimen spilte Kari et forslag til besifring, slik at de kunne improvisere frem en melodi over tekstforslaget. Til vanlig ønsker ikke Kari å anbefale hvordan deltakerne/elevene skal begynne låtskrivingsprosessen:

Ja, det, det har jeg, på en måte, aldri hatt lyst å anbefale merker jeg, for det er så utrolig individuelt hva som fungerer og det var derfor jeg hadde lyst å introdusere alle tingene så det eneste jeg kan ta utgangspunkt i er hvordan det fungerer best for meg, og til og med for meg så virker det på forskjellige måter(...) (Kari, 2015, s. 7).

Ut ifra sitatet kan man se at Kari mener det er ulikt fra person til person, og at hun selv liker og begynne på ulike måter. De fleste metodene i kurset til Kari tok utgangspunkt i improvisasjon. Ut ifra Sawyer sin definisjon av improvisert undervisning i teorikapitlet, kan

det se ut til at Karis undervisning ligner læringens paradoks: ”The learning paradox: In effective constructivist classrooms, students are provided with scaffolds - loose structures that are carefully designed to guide the students as they improvise toward content knowledge, skills, and deeper conceptual understanding” (Sawyer, 2011, s. 3). I denne definisjonen kan man se at Sawyer tar utgangspunkt i en ramme der elevene kan improvisere innenfor, og dette ligner Karis undervisning. Kari synes improvisasjonsøvelser er et godt redskap for å lære kursdeltakerne om låtskriving:

I: Kunne du sagt litt mer hvorfor du synes improvisasjon er så viktig?

K: Ja, jeg synes det er veldig konkret og ukonkret på samme tid, man kan ta utgangspunkt i en helt konkret øvelse, nå skal du lage denne lyden, men velge toner og rytme og så videre. Så det finnes mange konkrete øvelser du kan gjøre hvor man får et forskjellig resultat (...). Hvis jeg sitter og skriver låter selv enten med en gitar eller med et piano eller med et track så improviserer jeg alltid over akkordene eller track'et noen ganger, to, tre, fire ganger før jeg bestemmer meg for en melodi eller en tekst (...) (Kari, 2015, s. 6).

Hun sier at hun selv improviserer og prøver seg frem når hun lager sanger, og synes det er mange konkrete øvelser. Det er tydelig at Kari liker å gi verktøy til deltakerne som passer for alle, ved å gi mange ulike metoder. Dette kan ligne tankegangen til Green som utdypes i teorikapittelet, der hun vektlegger at klasseromsundervisning skal være for alle elevene (Green, 2002, s. 135). I kurset får deltakerne oppgaver der de selv bestemmer hva improvisasjon skal inneholde. I tillegg er hun tilhenger av at elevene hennes jobber sammen om å skrive låter, og dette har hun også god erfaring med selv. Dette kan ligne den sosiokulturelle tankegangen til Vygotsky: ”Vygotsky ser læring og utvikling først og fremst som et resultat av samspill, fortrinnsvis sosialt samspill, slik at eleven gjennom bruk kan tilegne seg de redskapene som ligger i språket” (Imsen, 2005, s. 261). Både Karis co-writing og Vygotskys språklæring tar utgangspunkt i at elevene lærer i samspill med hverandre. Kari er en oppmuntrende og positiv instruktør som ga alle deltakerne ros underveis, og var lite kritisk til deltakernes resultater. Under co-writingsøvelsen gikk hun ikke rundt og passet på at de jobbet, men satt i sofaen i gangen, slik at de hadde mulighet til å stille henne spørsmål, eller jobbe og eksperimentere helt på egenhånd. Da deltakerne fremførte sangene, fikk de positiv ros og bekreftelse fra Kari. Dette kan ligne ”possibly thinking” som ble brukt i et forskningsprosjekt av Cremin, Burnard og Craft (2006). I dette forskningsprosjektet utforsket de elevens kreativitet ved å gi dem tid og rom. Tanken var at lærerne kun skulle observere og holde seg i bakgrunnen slik at elevene fikk mulighet til å vise sin kreativitet: ”Standing back was considered central to learner ownership and engagement, fostering autonomy and the opportunity for children to follow their own interests and shape their learning so that it was individually tailored” (Cremin, Burnard & Craft, 2006, s. 113). Dette er noe Kari er

konsekvent med under hele kurset, hun stilte ikke spørsmål til elevenes valg under improvisasjonen eller ga dem negativ kritikk. Hun var positiv til alle innspillene, og oppfordrende dersom deltakerne ble usikre.

Ola observerte jeg i individuelle veiledingstimer med låtskriverklassen hans, og i intervjuet snakket vi blant annet om hvordan han brukte de pedagogiske verktøyene i undervisningen. Han tar utgangspunkt i at han jobber på en folkehøgskole, og den pedagogiske tankegangen han bruker er: "(...) kom som du er, reis som du blir" (Ola, 2015, s. 16). På folkehøgskolen har de ikke læreplaner eller lignende, og Ola synes dette er en frihet. Han har laget en egen målsetting for elevene i låtskrivingsklassen hans, for at de skal lære seg å skrive egne låter:

Eleven skal tilegne seg kunnskaper og ferdigheter som gjør de i stand til å skrive og fremføre musikk. (...). De skal produsere og fremføre musikken sin på ulike arenaer og i ulike besettinger, og de skal utvikle sin musikalske og personlige horisont. Gjennom musikk og sangskrivning skal elevene bli mer oppmerksom på historiene over alt rundt de (Ola, 2015, s. 26).

Gjennom folkehøgskoleåret er det et mål at elevene blir i stand til å skrive og fremføre egen musikk. I tillegg står det at de skal "utvikle sin musikalske og personlige horisont", her kan det se ut som at elevene skal gå gjennom en modenhetsutvikling, innenfor musikken og seg selv. Han trekker frem at elevene skal se historiene rundt seg, kan hende for å bli bedre låtskrivere. Ola mener at nysgjerrighet er viktig for låtskrivingsprosessen: "(...) men hvis du skal bli en bra helhetlig låtskriver, tekstforfatter, så forutsetter det en grunnleggende nysgjerrighet og interesse, for å finne ut eller undre seg over ting i verden, livet, universet og alt ting. Og den tankegangen, den prøver jeg liksom å videreføre til elevene mine" (Ola, 2015, s. 33). Han sier at kompetansemålene hans er bibelen for undervisningen:

I: Så det er egentlig dine kompetansemål da?

O: Ja, det er min bibel, på en måte, for undervisningen. Det er jo den store friheten i folkehøgskolen at du ikke er bundet opp av disse målsettingene som er satt sentralt da, men så gir det deg enda mer ansvar, du må virkelig reflektere rundt innholdet fordi at det er ingen som har sagt til deg hva du skal ha, så du er nødt til å virkelig reflektere rundt hva som skal til, for at jeg gjennom mitt fag klarer å fylle et bra folkehøgskoleår for elevene (Ola, 2015, s. 26).

Han vektlegger individuell tilpasning og god oppfølging av elevene, og dette er hans pedagogiske tankegang, noe han nevner viktigheten av flere ganger under intervjuet. "Og den grunnleggende pedagogiske tanken, den er veldig viktig i mitt arbeid og egentlig alt som jeg har snakket om (...)" (Ola, 2015, s. 8). Denne tankegangen kan ligne Deweys syn om å sette eleven i sentrum, og legge opp undervisning ut ifra elevens egenskaper:

Save as the efforts of the educator connect with some activity wich the child is carrying on of his own initiative independent of the educator, education becomes reduced to a pressure from without. It may,

indeed, give certain external results, but cannot truly be called educative. Without insight into the psychological structure and activities of the individual, the educative process will, therefore, be haphazard and arbitrary. If it chanced to coincide with the child's activity it will get a leverage; if it does not, it will result in friction, or disintegration, or arrest of the child nature (Dewey, 1929, s. 17-18).

Dewey mener her at utdanningen kan kjennes som kun ytre press på eleven, dersom emnene ikke sammenfaller med elevens interesser. Ola viser at han tar det å være en lærer på alvor, og ser på det som sin oppgave å lære elevene å lage låter. Det kan se ut som en slags mesterlære der han er mesteren og skal lære elevene om låtskriving. Først ved å bruke foredrag der han presenterer de ulike teoriene og elementene som kan brukes i låtskrivingen, og deretter å følge elevene når de holder på med egen prosess. Ut ifra definisjonen til Nielsen og Kvale kan man se at Olas undervisning kan passe inn i begrepet mesterlære: ”læring gjennom deltakelse i et praksisfellesskap med gjensidige forpliktelser for mester og lærling i en spesifikk sosial struktur over et lengre tidsrom” (Nielsen & Kvale, 1999, s. 243). Klassen til Ola er praksisfellesskapet, og elevene/lærlingene har forpliktelser ved å stille opp og lære, mens læreren/mesteren forplikter til å lære dem faget låtskriving i et år. Dette er likevel en folkehøgskole, der elevene ikke har eksamen og like stort press som i høgskoler og lignende. Nielsen og Kvale nevner at originalt ble mesterlære-uttrykket brukt om å lære seg et håndverk, noe man kan betegne låtskriving som (Nielsen, Kvale, 1999, s.19). Folkehøgskolen har et nært fellesskap, siden de bor på selve skolen. Det kommer frem at Nielsen og Kvale mener mesterlære er en praktisk læringsform der det man lærer, er det man utfører: ”Mesterlære er en form for læring som ikke bygger på noe skille mellom læring og bruk av det lærte” (Nielsen & Kvale, 1999, s. 23). Denne definisjonen avviker noe fra hva Ola gjør, men prinsippet om kontinuitet i hans begrepsbruk kan ligne tankegangen i sitatet over. Det kommer frem i boken til Nielsen og Kvale at det er avgjørende å ha en gjensidig respekt i forholdet mellom mester og lærling (Nielsen & Kvale, 199, s.188). Man kan se at Ola legger mye tid og krefter i å skape en relasjon til elevene. Han ønsker å bli kjent med dem og utvikle deres låtskrivingskunnskaper og personlige horisont, slik det står i kompetansemålene hans.

I intervjuet kom jeg inn på hvordan han bruker de pedagogiske verktøyene i undervisningen, han mener det handler om å se eleven for den han/hun er: ”Ja, veldig, fordi at pedagogikk for meg handler om å ha en interesse til å se hvem du har med å gjøre, ikke sant. (...) så krever det evnen til å forstå hvem eleven er, hvorfor eleven er her, hva eleven vil, hva eleven ikke vil, hva jeg vil at eleven skal også videre” (Ola, 2015, s. 8). Han nevner at elevene på folkehøgskolen er ulike, men de er alle i en utviklingsfase i livet, og dette ønsker han å hjelpe

dem med. Ola har holdt et kurs i låtskriving, der han satte av de første tjue minuttene til å snakke om valgene i livet:

Du velger på et eller annet tidspunkt å spille saksofon for eksempel, at du starter med det også er det ofte i livet at sånn ble det. Men på et tidspunkt så velger du å skulle gå på musikklinja også velger du at du skal jobbe med dette faget, ikke sant. Og hele tiden så tar en sånne valg ut ifra hva man tenker man har lyst til (...). Altså det er hele tiden sånne avgjørelser og da starter jeg hele det foredraget som jeg hadde med å snakke bittelitt om det der, disse valgene i livet, fordi, hvorfor velger du å starte der? Fordi låtskriving og det å være artist henger sammen med hvem du er, veldig, og i hvert fall henger det sammen med hvordan du vil fremstå (Ola, 2015, s. 23).

Dette viser at han ønsker å gjøre deltakerne oppmerksomme på livets valg, istedenfor å begynne med metoder i låtskriving med en gang. Han nevner avslutningsvis at han har en filosofisk tilnærming til livet, og som man kan se i et tidligere sitat tror han det å være et nysgjerrig menneske kan hjelpe til å bli en dyktig låtskriver.

4.4.2 Låtskriving i en profesjonell kontekst

I intervjuene med musikerne snakket vi om hvilke omgivelser de hadde rundt seg for å kunne begynne med låtskrivingsprosessen, og i tillegg hvilke kriterier som måtte være til stede enten fysisk eller mentalt. Kåre sier han har et kriterie for å skrive musikk, det er stillhet:

Nei, (ler) eller jo for såvidt, stillhet. Ja, og det er faktisk et stort problem for meg, fordi det er så jævla mye musikk over alt, på skolen og i toget og på flyplassen og på kafeene og over alt hvor man går så er det sånn lydlekasje. Det kan være bra musikk og det kan være dårlig musikk, men det er hvert fall helt umulig å konsentrere seg om å lage noe der. Så det jeg trenger for å skrive er stillhet, rett og slett. Og da trenger jeg ikke noe annet instrument altså, for melodiene kommer jo, ofte (Kåre, 2015, s. 38).

Dette er også et tips som Leikin gir, "First, create a place for yourself where you can shut out all distractions" (Leikin, 2008, s. 56). En plass Kåre har funnet stillhet, er på badet: "Altså hvis det er en fellesnevner så er det offentlige toaletter altså, (ler) fordi der er det stille. Der kan jeg stikke meg bort å gjemme meg og være så lenge jeg vil. Ikke nødvendigvis offentlige toaletter heller, men bare dass, (ler) der er det til og med en veldig sånn fin klang som oftest" (Kåre, 2015, s. 38). Da Kåre snakket om hvordan han laget (sangtittel) til det første albumet, sa han at han satt på badet i leiligheten der han og kompisen bodde:

(Ler) Ja, okei, det er veldig konkret og deilig (...). Også fant jeg på vaskerommet en pappeske og i pappesken lå det et trekkspill, trekkspillet hadde jeg aldri spilt før så jeg spurte om jeg kunne låne det også lånte jeg det. Også satt jeg meg ned på do i leiligheten der jeg og kompisen min bodde, vi hadde bare fellesrom, fellesrom, soverom og do. Så jeg satte meg på do, skrudde av lyset og fiklet på det her trekkspillet og lurte på hvordan man i alle dager kunne få et trekkspill til å høres bra ut også gikk det ikke mange sekundene... Jeg bruker vanligvis å ha opptakeren med meg, men jeg trengte det ikke da for jeg fant noen fine akkorder og en fin melodilinje som jeg hadde lyst til å bruke til noe også skrudde jeg på lyset og gikk ut og skrev teksten. (Ler) Det var enkelt og greit sånn det skjedde (Kåre, 2015, s. 34).

Kåre har ikke mange kriterier som må oppfylles for å begynne låtskrivingsprosessen. Han trenger stillhet, kanskje et bad, eller et rom med fin klang, og et rom uten instrumenter. Jeg

nevnte under metodetemaet at han fort blir distraheret, derfor holder han seg bevisst unna instrument når han lager tekst. Kåre har endret låtskrivingsprosessen sin mye gjennom tiden: ”Ja, veldig, fra å sitte på dass, og bare sitte å skrive en sang på bare fem minutter til å bruke fire måneder til å finspicke og rafinere... Jeg mener jo at de sangene jeg skriver nå er veldig mye mer, de er kanskje ikke bedre, men de er mye mer relevant” (Kåre, 2015, s. 37). Da jeg spurte han om han liker å skrive sanger under tidspress svarte han ja, og mener at en til to måneder er tidspress, men han må ha den tiden til å bearbeide.

Mari og Tore har faste rutiner og jobber effektivt med å lage låter. Mari mener hun ikke har kriterier for å begynne låtskrivingsprosessen: ”Nei, jeg kan skrive når som helst, noen ganger må jeg kjempe litt, men jeg kan ikke vente på inspirasjon, det kan jeg ikke” (Mari, 2015, s. 49). Hun mener noen dager går lettere enn andre, men hun må skrive litt hver dag, og noen dager kommer det en hel tekst. Jeg har nevnt tidligere at hun kan bli inspirert av det hverdagslige rundt seg, og familien inspirerer henne til å skrive. Mari liker å skrive under tidspress:

I: Hva ser du på som tidspress?

M: Hvis jeg har en deadline, hvis jeg skriver mot en avis eller hvis jeg har en CD som jeg skal få ferdig eller at det kommer musikere også mangler vi en sang eller sånne ting, eller at man må få til en singel for å få ting ferdig. Det er press, litt press og det liker jeg.

I: Og hvor lang tid er det du tenker på som tidspress? En dag, en uke, en måned?

M: Nei, definitivt, en dag er tidspress (ler).

I: Du kan ha tidspress på én dag på å skrive en sang?

M: Ja, kan det, (ler) Ja (Mari, 2015, s. 49).

Mari mener én dag er tidspress, og hun liker å jobbe slik. Da jeg spurte henne om lengden på bearbeidingsprosessen, mente hun at den varierte. Hun kan legge den bort og ta den opp igjen et halvt år etter, eller hun kan lage sangen ferdig i løpet av dagen. Mari pleier å bearbeide teksten før hun gir den til Tore, og han kan gjerne å se på den, la den ligge en ukes tid, og deretter skrive melodi, besifring og fullt arrangement. Da er sangen ferdig og klar til å brukes på konserter og lignende.

4.4.3 Sammenligning av deltakernes kontekst

Begge musikkpedagogene bruker pedagogiske verktøy og metoder om låtskriving fra utdanningen sin, dette utdyper jeg under låtskriving i institusjonell kontekst. De arbeider begge i utradisjonelle undervisningskontekster, siden Ola jobber i folkehøgskole, og Kari holder kurs, har privatelever og jobber på folkehøgskole. Dette avviker fra Green sin beskrivelse av formell undervisning, siden Ola og Kari ikke gir tester eller karakterer. Likevel er dette undervisning på skole og institusjon med musikkklærere som leder undervisningen.

Ola og Kari har begge ”klasser” over en lengre periode som de underviser. De har et rom med fire vegger, stoler og kan hende pulter, og de kan benytte seg av instrument som er i klasserommet, i tillegg til andre grupperom for deltakerne/elevene om det er ønskelig. En faktor som skiller Kari og Olas undervisning er hvor lang tid de har på å lære deltakerne/elevene om temaet låtskriving. Ola har et helt år til disposisjon som klasseforstander på folkehøgskolen, og Kari har kun to timer, mens resten av kurset på tre måneder omhandler sangteknikk og andre emner inn under sang. Dette kan påvirke hvilke metoder de velger å lære bort. Kari sier hun kun får introdusert emnet låtskriving for kursdeltakerne, og at hun ville gjort det annerledes om hun hadde hatt en klasse i låtskrivingsfaget, ”Men selvfølgelig hvis jeg skulle hatt en elev eller linje, vært underviser på en linje i låtskriving, da ville jeg sikkert jobbet på en helt annen måte. Altså mye mer inngående, sette opp prosjekter og hatt konkrete oppgaver og over lengre tid” (Kari, 2015, s. 14). Dette kan vi ikke vite helt sikkert hvordan hun hadde gjort, siden hun ikke er klasseforstander på en folkehøgskole i linjefaget låtskriving. Da Ola hadde kurs i låtskriving, brukte han de første tjue minuttene på å snakke om valgene i livet. Deretter utførte Ola praktiske låtskrivingsoppgaver med deltakerne. Her kan man se at Kari og Ola ikke tenker ulikt hverandre, men likevel er det elementer som skiller dem. Ola innledet kurset med et ønske om at elevene skulle reflektere over valgene de tar i livet, mens Kari gikk rett på metodene. I tillegg brukte Kari bevisst konkrete oppgaver basert på improvisasjon, mens Ola ikke hadde dette elementet i undervisningen sin.

Om man ser på konteksten til Kåre og Mari kan man se at den er noe ulik. Kåre liker å ha det rolig rundt seg og kan foretrekke bad, dusj eller et vaskerom for å få idéene til å lage en sang. På et slikt rom finner han stillhet og fin akustikk. Mari sier at idéene kommer hele tiden, og gjerne når hun går tur i skogen eller er på biltur, hun blir inspirert av det rundt seg. Om idéene ikke kommer med en gang må hun kjempe litt, og da setter hun seg ned med tankekart, stikkord og jobber for å få frem teksten, men hun kan skrive når som helst. Når det gjelder bearbeidingsprosessen jobber de også ganske ulikt. Mari kan lage en sang ferdig i løpet av en dag om hun har tidspress, mens Kåre kaller en til to måneder tidspress. Begge benytter seg av feedback i bearbeidingsprosessen, Kåre med en låtskriver og produsent, og Mari med Tore. Dette ligner et av de fem prinsippene til Green om uformell musikk læring, der de lærer av hverandre. I tillegg har de valgt egen musikk, kan hende spilt etter gehør og lært låtskrivingsprosessen ustrukturert over lengre tid (Green, 2008, s. 9-10).

Konteksten til musikerne og musikkpedagogenes elever i klasserommet er ulik. Musikerne får idéer og skriver låter gjerne mens de er ute på farten, mens elevene utfører oppgavene inne i et klasserom, til planlagt tid. Likevel er deler av prosessen lik, siden både musikerne og elevene i hovedsak sitter alene når de skriver tekst. Dersom man ønsket å gjøre konteksten til elevene mer lik musikernes, kunne man tatt elevene med på tur i skogen, eller togtur, og gi de i oppgave å skrive en sang, mens de var der. Til nå i dette avsnittet har jeg sammenlignet elevenes låtskrivingsprosess i klasserommet med musikernes private låtskrivingskontekst. Om man ser på hvordan lærerne underviser i låtskriving sammenlignet med musikernes prosess, kan det se annerledes ut. Lærerne selv skriver ikke låter i timen, men lærer dette bort til elevene, og har funnet ut hvordan de kan sette ord på denne prosessen, slik at elevene skal forstå. De kan lage låtskrivingsmetoder basert på egen erfaring, men de må lage oppgaver og formulere dem slik at elevene kan få egne erfaringer. Dette er annerledes enn det musikerne gjør, de kan sitte i sin egen verden og la inspirasjonen komme. De kan lage sanger for seg selv, uten å måtte sette ord på hva de gjør i selve prosessen. Ut ifra dette kan det se ut som det hadde vært naturlig at lærerne har en mer reflektert prosess med konkrete, strukturerte oppgaver for at elevene skulle komme i gang med låtskrivingen, enn musikernes egen prosess. Dette kommer jeg tilbake til i drøftningskapittelet.

4.5 Rollebytte

I dette avsnittet ønsker jeg å se på musikkpedagogene som musikere, og musikerne som lærere i låtskriving. Dette ønsker jeg å ha med for å se om jeg kan finne likheter i låtskrivingsmetodene til musikkpedagogene når de er låtskrivere i en profesjonell kontekst. Jeg ønsker å se på musikerne som lærere, for å se om det er et skille mellom det å være musiker som holder noen kurs i låtskriving, og det å være utdannet lærer innen musikk som underviser i emnet. Dette finner jeg relevant for oppgaven, siden det avdekker flere sider av deltakerne. I tillegg får jeg flere låtskrivingsmetoder fra ulike utgangspunkt å sammenligne og drøfte i slutten av kapittelet.

4.5.1 Musikkpedagogene som musikere

Under intervjuene til deltakerne fant jeg ut at begge musikkpedagogene var aktive musikere, som skriver egenkomponert musikk ved siden av å være lærere. Jeg fikk også vite at begge musikerne hadde holdt kurs i låtskriving, fra en musikers ståsted. Ola og Kari har begge gitt ut album med egen musikk. Kari fortalte at hun bruker en del av metodene jeg observerte under kurset i egen prosess, men at det varierer fra gang til gang:

K: Ja, altså jeg skriver jo kanskje aller mest ut ifra en intuitiv låtskrivingsprosess altså enten får jeg et track eller har laget et track, ja, improviserer over det noen ganger før jeg setter det i system eller at jeg selv sitter og spiller og improviserer, det går mye i det helt intuitive fordi at jeg har de referansene jeg har, har den musikalske bakgrunnen jeg har så faller det meg mest naturlig. Mens nå har jeg prøvd å bruke noen konkrete metoder i min egen låtskriving, litt fordi jeg har hatt litt problemer i det siste og har lyst å jobbe med tekst, det er sjeldent jeg begynner kun med tekst. (...) det kan godt være at jeg har en tekstlinje, men sjeldent en ferdig tekst som jeg setter melodi til. Sånn at jeg har gjort en del flow writing opp gjennom, men det er litt sånn sporadisk sånn at jeg skal få sette i gang noen prosesser og få noe materiale. (...) Co-writing har jeg jo jobbet masse med..mhm.. Så det er jo en konkret ja.

I: Begynner som oftest med noen akkorder?

K: Ja, det er, det kan være så mangt, av og til begynner jeg bare med melodi også det kan være forskjellig, men som oftest har jeg vel et eller annet harmonisk grunnlag (Kari, 2015, s. 8).

Kari bruker flow writing og co-writing for å lage egen musikk, ellers sier hun at låtskrivingsprosessen skjer intuitivt. Hun får ofte inspirasjon til nye låter på offentlige transportmidler som tog, buss og fly. Noen ganger benytter hun en metode som kalles cut up, da har hun en tekst som hun ikke er fornøyd med, og klipper den opp i ulike setninger eller delsetninger. Deretter setter hun sangen sammen på nytt og legger til ord og setninger som mangler. I tillegg til disse metodene bruker Kari tracks som hun får tilsendt eller lager selv, som hun lager tekst og melodi over.

Ola bruker også ulike metoder i låtskrivingsprosessen. Noen ganger begynner han med tekst og andre ganger med instrument:

Hm... nei, det er veldig forskjellig, akkurat det jeg snakket med han der elev fire om, helt ulike innfallsvinkler. Jeg skriver for tiden, det vil si de to siste sangene jeg skrev, så har jeg startet med tekst, nei det er ikke helt riktig, første låten så startet jeg, satt jeg å spilte piano som er mitt biinstrument som man kaller det også spilte jeg et lite riff som jeg synes var fint (nynner et motiv) også begynte jeg å jamme på det for meg selv (...). Så kikket jeg ut vinduet også var det høst også sa jeg (nynning) ”En sommer er forbi”, okei det er det den handler om, en sommer er forbi så satte jeg meg ned og skrev tekst først på en groove mest. Andre ganger kan jeg ta utgangspunkt i det jeg kaller for en slitasje-linje, at jeg liksom får en linje som er veldig god (Ola, 2015, s. 26).

Han blir inspirert av det rundt seg, og sier at idéene ofte kommer når han er ute i skogen, da kan han ta opp idéen på mobilen. I slutten av sitatet snakker han om slitasje-linjer som han bruker for å skrive musikk. Dette er tekstlinjer som tåler å bli gjentatt, noe som ligner Blumes beskrivelse av teksten i et refreng:

Lyricaly, the chorus' job is to summarize the idea and emotion of the song in a general way and to hammer home its title. Ideally, the chorus lyric is constructed so that it sound natural to have it repeated following each verse (and the bridge, if the song includes a bridge). The chorus should be easy to remember (...) (Blume, 2004, s. 7).

Blume mener det er i refrenget essensen av budskapet og følelsene skal beskrives, og det er viktig for Ola å få dette tydelig frem gjennom sangen. Ola sier han ofte begynner med et budskap, for eksempel vennskap, eller et tema som engasjerer han. Alle deltakerne begynner

med en slags idé om handling, og vektlegger at tekstens mening må komme tydelig frem til lytteren gjennom låten.

4.5.2 Musikerne som musikkpedagoger

Kåre og Mari har begge holdt kurs i låtskriving. Mari og Tore har holdt kurs på en høyskole over en helg, mens Kåres kurs var på noen timer på et musikkarrangement. Det handlet om hvordan det er å være låtskriver, og tips om låtskriving:

I: Kan du beskrive låtskriverkurset ditt?

K: Nei, for det første så handler låtskriving for meg, ikke i det hele tatt om låtskriving, sånn som... Jeg aner ikke hva andre folk snakker om i det hele tatt, men det er så mye som må til før du kan sette deg ned å skrive, du må ha et reflektert forhold til musikk, du må ha et reflektert forhold til samfunnet, du må ha noe du bryr deg om, du må ha noen du er glad i. (...) Det er så mange som ikke tenker på det i det hele tatt, hvis bare jeg skriver en superhit så kommer alt til å ordne seg, men en superhit er ikke en superhit uten en, uten at du klarer å få brukt den til noe. Det er veldig mange som klarer å lage sanger der ute som bare roter som ikke blir noe av. Så det som liksom er annonsert på (musikkarrangement) som et låtskriververksted handler egentlig mest om økonomi, promotering, markedsføring, nettverk, bransjekunnskap. (...) Så det handler veldig mye om kunnskap om alt rundt (...) Sånne ting er faktisk helt ok å vite om før du begynner å skrive, men den andre tingen jeg prøver å fortelle dem bortsett fra å kunne litt om det alt rundt, det er å tenke innhold. Ikke starte med uttrykk, men tenke på innhold, starte med en idé (Kåre, 2015, s. 40-41).

Kåre vektlegger hva som skal til for å bli låtskriver. Han mener man må ha et refleksivt forhold til musikk og samfunnet før man begynner å skrive. Dette ligner Olas låtskriverkurs, der han tok opp valgene i livet. Kåre tar opp utfordringene ved det å bli låtskriver og hva som skal til for å nå dit. Han mener at kursdeltakerne må lære å spille instrument selv, det bruker han ikke tid på i kurset: ”For jeg kan ikke lære dem å spille piano, det må de gjøre selv, gjennom å øve i titusen timer og så videre. Det har jo jeg og gjort alene, og kunne ikke lært det jeg driver med av noen på den måten jeg driver med” (Kåre, 2015, s. 41). Kåre gir tips om å starte med tekstens innhold før de begynner med tekst, melodi og arrangement.

Låtskrivingskurset til Kåre er dermed todelt, det handler både om viktigheten av tekstens innhold, og det å ha et realistisk syn på musikerlivet.

Mari og Tore holder blant annet låtskrivingskurs på en høyskole der Mari snakker om selve tekstskrivningen, og Tore gir tips om det musikalske. Mari mener kurset er morsomt og har en uhøytidelig tone:

Jeg går igjennom litt måter å skrive tekster på, hvordan jeg går fram, jeg har med ”hva er en god tekst?” for eksempel, finne et tema som er viktig, alle tekster handler om å fortelle en historie eller skildre en stemning på en måte, litt om skriveprosessen, hvordan jeg jobber med det. (...) Snakker litt om tips og knep når det gjelder innhold og form, snakke om fortellende tekster og det at bildespråket er riktig på bilder, metaforer og symboler og må man prøve å unngå klisjeer. Prøve å lage nye språklige bilder, ikke sant, om man får til det, det er spennende, gjerne bruke gjentakelser for det er forskjell på sangtekster og en fortellende tekst, til forskjell fra en romantekst eller en novelletekst er at musikken er en vesentlig del selvfølgelig av sangen. (...) Og vi spiller konserter så folk får være med og, veldig sånn uhøytidelig

tone, men kjempegøy og det, da får de også litt, da snakker jeg litt om markedsføring og litt om å skrive søknader. Det er viktig å få inn litt penger når man skal, men blir ikke rik av det her (ler) (Mari, 2015, s. 47).

Hun går nøye inn i prosessen rundt det å skrive sangtekster, og snakker om idéer, hva som er en god tekst, form og selve språket i teksten. Tore gir klassen tips om det musikalske aspektet, og nevner prøve og feile-metoden for å lage musikken til teksten. Mari sier det blir mange innspill fra klassen, og at studentene er aktive i låtskrivingskurset. I kurset kommer studentene med egne sanger som de får innspill på, og til slutt spiller Mari, Tore og deltakerne konserter sammen. Mari tar opp markedsføring og søknadsskriving i kurset, for at studentene skal få et innblikk i livet som musiker og låtskriver.

4.6 Deltakernes metodebruk sammenlignet med Swanwicks musikkutviklingsmodell

I dette avsnittet går jeg gjennom de åtte lagene og sammenligner dem med metoder deltakerne benyttet seg av i låtskrivingsprosessen og undervisningen i emnet. I Swanwicks musikkutviklingsmodell er det åtte lag og fire nivåer; material, uttrykk, form og verdi. Disse fire nivåene innebærer evnen til å lære seg noe, gjenkjenne og produsere uttrykk, identifisere og uttrykke normer, og reaksjoner på musikk (Swanwick, 2011, s. 153-154). Dette er evner deltakerne mine antageligvis har lært seg gjennom barndommen, derfor kommer jeg ikke til å fokusere videre på disse. Jeg vil heller se på de ulike lagene, og identifisere metoder/øvelser deltakerne bruker i låtskrivingsprosessen som kan ligne disse. De ulike lagene i modellen er utdypet i teorikapittelet (Swanwick, 2011, s. 158).

Lag 1, folk liker/utforsker lyder: denne fasen kan man se utspiller seg i Karis klang-øvelse. I denne øvelsen sitter deltakerne i en sirkel, og én etter én lager en ny tone på ulike vokaler. Her eksperimenterte de med ulike lyder og toner. Det oppsto en del dissonerende intervaller, og jeg synes det var interessant å se at deltakerne ikke skiftet tone for å gå mer i ett med klangteppet. Det kan også ligne Kåres eksperimenteringsprosess, der han lærer seg et nytt instrument uten å kunne det på forhånd, som trekkspillet. Lag 2, de klassifiserer/kontrollerer lyder: denne fasen kan ligne Karis melodiøvelse, der kursdeltakerne skulle gå hver for seg og bestemme seg for to til fem toner. I denne øvelsen fikk de mulighet til å forberede seg før de skulle synges til de andre, istedenfor å finne på noe i øyeblikket. Lag 3, de identifiserer/produserer uttrykksformer, humør/atmosfære: dette er en fase som kan utspille seg i de fleste deltakernes låtskrivingsprosesser, for eksempel i co-writinggruppene hos Kari. Der skulle de lage en sang på tjue minutter ved hjelp av de øvelsene de hadde blitt presentert.

Lag 4, de identifiserer/produserer uttrykksformer innenfor vanlige musikalske konvensjoner: alle de fem deltakerne skriver låter alene, om det er i et hus, på en bad, i skogen eller i et transportmiddel. Noen av dem får feedback eller samarbeider med andre underveis, mens andre jobber alene i hele prosessen. Til slutt spiller de sangene inn i studio, og gir de ut på CD.

Lag 5, de oppfatter/produserer uttrykksformer i endret form eller interessante eller overraskende relasjoner: Mari og Tore har noen få ganger benyttet seg av en kjent låt som mal for å lage en sang de ønsker skal bli spilt mye på radio og lignende. I denne prosessen transformerer de en låt til å bli helt ugjenkjennelig, og legger på ny tekst og melodi. Lag 6, de finner strukturelle forhold innenfor bestemte idiommer eller stiler. Alle deltakerne lager låter innenfor en eller flere sjangere, med likhet i form og struktur. Lag 7, deres musikalske oppfatning/produksjon viser sterk personlig identifikasjon og engasjement: alle deltakerne legger vekt på at teksten er viktig for dem, og at musikken må bygge opp under teksten. I tillegg har de funnet deres personlige uttrykk i musikken de lager. Lag 8, de forholder seg til musikk med vedvarende, original og involvert uavhengighet (Swanwick, 2011, s. 158). Swanwick skriver at dette laget handler om å ta i bruk verktøy som noter, skalaer, elektroniske lyder eller en datamaskin (Swanwick, 2011, s. 157). Deltakerne forholder seg til noter, akkorder, skalaer eller pc og lignende verktøy når de lager musikk. Noen av metodene til deltakerne passer bedre til noen lag enn andre, men alle deltakerne har antageligvis gått gjennom alle disse lagene da de var yngre, siden de har hatt en musikalsk barndom. Dette antar jeg siden modellen beskriver forholdet barn og unge har til musikk i Swanwick og Tillman sin forskning.

4.7 Oppsummering og kommentar

I dette kapitlet har jeg lagt frem det jeg finner mest interessant og viktig for masteroppgaven, ut ifra intervjuene og observasjonene jeg foretok i november og desember 2015. Jeg har svart på de ulike forskningsspørsmålene om metodebruk, musikalsk bakgrunn og institusjonell vs. profesjonell kontekst. I tillegg har jeg sett at enkelte av metodene passer inn i Swanwicks musikkutviklingsmodell. Dette leder meg til å forsøke å svare på problemstillingen ”*Hvilke likheter og forskjeller kan finnes mellom metodebruken til musikeres låtskrivingsprosess, og musikkpedagogers undervisning i dette emnet, i singer/songwriter-tradisjonen?*”. Deltakerne i studien benytter seg av ulike metoder. Alle deltakerne begynner ofte med tekst eller gir tips om å begynne med tekst, selv om de varier

mellom hvilke måter de begynner på. Alle fokuserer på tekst i låtskrivingsprosessen, dette viser seg å være like viktig om man er musiker eller musikkpedagog. Som sagt viser det seg at deltakerne er ulike, og kan være vanskelige å sammenligne som grupper. Kari har et repertoar av metoder, mens Ola har en gjennomgående pedagogisk tankegang for undervisningen. Det de har til felles er konteksten, de lærer elever/deltakere i et klasserom om emnet låtskriving, og må formulere låtskrivingsprosessen til elevene/deltakerene. Kåre, Mari og Tore er grundige og bruker prøve og feile-metoden i ulike stadier i låtskrivingsprosessen, i tillegg benytter Kåre og Mari seg av feedback fra andre. Konteksten deres er ulik når det gjelder omgivelser og lengden av bearbeidingsprosessen. Låtskrivingsmetodene alle deltakerne benytter seg av kan bli brukt i undervisning og i egen prosess. Den musikalske bakgrunnen til deltakerne kan ha påvirket dem til å bli musikere og musikkpedagoger, siden alle har vokst opp i musikalske hjem. Man kan se mønster hos enkelte av deltakerne, blant annet Olas undervisning med individuell tilpasning, som kan sammenlignes med hvordan han ble undervist med enkelttimer i saksofon i barndommen. Her har jeg forsøkt å sammenligne deltakerne som to grupper, musikere og musikkpedagoger. Jeg har funnet ut at det er enkelte faktorer som kan sammenlignes som er ulike, som konteksten til gruppene. I tillegg har jeg funnet likhet i personligheten mellom Kari og Mari, og Ola og Kåre. Dette er personlighetstrekk som man kan se kommer til syne i deres metoder. Alle deltakerne har låtskrivingsmetoder man kan benytte i egen prosess og undervisning for ulike kurs, klasser og enkeltelever.

Kapittel 5: Drøfting

I dette kapittelet drøfter og diskuterer jeg deler av funnene mine med en ny vinkling. Det er i dette kapittelet stemmen min kommer frem, og jeg viser til egne erfaringer og meninger.

Avsnittet låtskriving vs. komponering tar jeg opp til diskusjon og ettertanke. Jeg bekrefter og avkrefter påstandene fra metodekapittelet, og forteller om egne opplevelser og erfaringer med deltakernes metoder. Jeg tar opp læreplanen L06 i musikkfaget i barne-, ungdoms- og videregående skole, og ser hvordan deltakernes ulike tilnærminger og metoder i låtskriving kan bli brukt i utdanning. I tillegg ser jeg på hvordan låtskriving kan bli integrert i musikkfaget på barne- og ungdomsskolen, og i faget arrangering og komponering i videregående skole. I det siste avsnittet, sluttkommentar, skriver jeg om hva jeg har lært og ønsker å lære mer om, etter å ha fullført denne studien.

5.1 Låtskriving vs. komponering

I dette masterarbeidet har jeg forsøkt å finne litteratur som definerer forskjellen mellom låtskriving og komponering, uten mye hell. Bøkene om låtskriving som jeg refererer til i teorikapittelet handler om låtskriving, men definerer ikke uttrykket. Om man gjør et Google-søk på låtskriving vs. komponering eller songwriting vs. composing, kan man finne diverse forum der enkeltpersoner har tatt opp dette spørsmålet. De fleste sidene viser det samme, at en låtskriver/singer/songwriter er en musiker som skriver egne sangtekster og antageligvis melodi og arrangement. En komponist er en musiker som lager musikk, en låtskriver kan være en komponist, men en komponist er ikke nødvendigvis en låtskriver, siden han/hun kan hende ikke skriver tekst til musikken sin. I denne oppgaven definerer jeg en låtskriver som en musiker som skriver egne tekster, melodier og arrangement, og en komponist som en musiker som skriver musikk, uavhengig av tekst og sjanger. Dette er grunnen til at jeg har kalt de fire deltakerne Kari, Ola, Kåre og Mari for låtskrivere, og Tore for komponist i denne oppgaven.

Bob Dylan sa at det er ingen regler i låtskriving i sitatet i innledningskapittelet. Er det for lett å kunne kalle seg låtskriver? Hvem som helst kan sette seg ned og skrive en låt, betyr det at de da har blitt låtskrivere? Eller er man ikke låtskriver før man har gitt ut eget materiale på CD? I tilfelle er jeg selv ikke låtskriver enda. Hva med tittelen komponist? Det er et uttrykk man kan forbinde med musikere som komponerer symfonier og større verk, men ifølge andre og min egen definisjon er det en musiker som skriver egen musikk med eller uten tekst. Kan det være at låtskriving er mer ufarliggjort, siden det ikke er noen regler, mens det er mer en høyere

terskel for å komponere? Er det slik at komponist er en tittel som kun er forbeholdt de store musikalske talentene? Det virker for meg som at låtskriver er en tittel de fleste kan ta i bruk, mens komponist er en tittel som blir tatt mer seriøst, og som det ligger mer prestisje i. Man kan ikke kalle seg komponist om man kun har laget en melodi, eller kan man det? Jeg tenker man kan kalle seg selv låtskriver om man har skrevet egne låter; tekst, melodi og arrangementet, og publisert disse gjennom konsert, sosiale medier eller ved CD-utgivelse. Det finnes låtskrivere som kun lager tekst eller kun lager låter til andre artister. Dette blir skillett mellom låtskriver og singer/songwriter. En låtskriver trenger som ordet sier kun å skrive en låt, mens en singer/songwriter er en musiker som skriver egne låter som de opptrer med. Hvilke type folk er det som skriver egne sanger? Kan det være en person i et kor eller i et band, eller kun profesjonelle musikere? Er det fler hobbymusikere som er låtskrivere enn komponister? Dette er et tema til ettertanke, det hadde vært spennende å gjøre en studie der man undersøkte hvilke type folk som er låtskrivere og hvem som er komponister, og hvem som definerer seg som det.

5.2 Bekrefte og avkrefte påstander

Jeg formulerte to påstander som viste mine fordommer i avsnittet min forforståelse, før jeg begynte med studien. ”På forhånd tror jeg at musikere ikke er like bevisst sin metodebruk som musikkpedagoger. I tillegg tror jeg det er en del metoder musikere bruker som kan fungere i musikkpedagogenes undervisning om låtskriving”. Her ønsker jeg å sammenligne deltakerne, og gruppene de representerer, sin bevissthet om låtskrivingsmetoder. Alle deltakerne har vist at de har en reflektert låtskrivingsprosess; Mari og Tores faste rutiner, Kåres grundige bearbeidingsprosess, Karis mange strukturerte metoder og Olas pedagogiske tankegang. Det vil si at jeg kan avkrefte den første påstanden, siden jeg har avdekket at alle deltakerne er bevisst sine metoder om låtskriving. Istedenfor å se om det er metoder musikkpedagogene kan lære fra musikerne, ønsker jeg å se om gruppene kan lære låtskrivingsmetoder av hverandre. Alle deltakerne har metoder som kan bli brukt i undervisning og i egen låtskrivingsprosess. Karis metoder kan brukes i de fleste situasjoner, hos nybegynnere og erfarne musikere i undervisning og egen låtskrivingsprosess. Mari og Tore har en egen prosess som passer dem, men flere av metodene deres kan benyttes i undervisning på musikklinjer på videregående skole og høyere utdanning innen musikk. En del av Ola og Kåres metoder er personlige, og kan ikke nødvendigvis overføres til andre. Likevel har de flere metoder som kan brukes i undervisning og i egen prosess, som vektlegging av tekst. Dette vil si at jeg kan bekrefte den

andre påstanden, siden begge gruppene kan lære av hverandre. I tillegg kan deltakerne innad i gruppene lære av hverandre.

5.3 Min opplevelse av deltakernes tilnærminger til låtskriving

Mitt inntrykk av Karis kurs var positivt, og jeg ble inspirert av metodene hennes. Jeg har benyttet enkelte metoder hun viste i egen undervisning, i forkant av observasjonen. Blant annet klangøvelsen og co-writingøvelsen har jeg brukt i undervisning i videregående skole. I etterkant kunne jeg ønske jeg hadde benyttet flere av øvelsene til Kari før jeg ga klassen min co-writingøvelsen, siden de ikke hadde alle de ulike metodene til å begynne låtskrivingsprosessen. Flow writing og co-writing er skriveøvelser som Kari har blitt kjent med i låtskrivingssituasjoner, dette får meg til å lure på om det er andre skrivemetoder eller øvelser som ikke er kjent i låtskrivingprosessen, som kunne blitt brukt? Dette kunne jeg tenkt meg å undersøke nærmere i min egen låtskrivingsprosess. Kari fokuserte på at alle deltakerne skulle ha mulighet til å finne den metoden de likte best, og ga deltakerne mange ulike øvelser til å begynne låtskrivingsprosessen. Jeg velger å kalle Karis tilnærming til låtskriving for repertoarorientert.

Olas filosofiske personlighet kommer tydelig frem i både undervisning og egen låtskrivingsprosess. Hans strukturering av folkehøgskoleåret virker ryddig og organisert. Det kan være fint for studentene å glede seg til låtskrivingspraksis, reising og konsertvirksomhet, når de sitter i foredrag i begynnelsen av skoleåret. Det kan tenkes at elevene blir umotivert av mange foredrag, siden det blir mye teori, og lite praktiske låtskrivingsøvelser. På slutten av et slikt foredrag har Ola en praktisk låtskrivingsøvelse i sammenheng med foredragets tema, noe som er en god løsning, siden han kombinerer teori og praktisk arbeid. Ola viser at han fokuserer på hva som er best for den enkelte elev, dermed kategoriserer jeg han som individorientert.

Det er ikke overraskende at Kåre er grundig, og bruker lang tid før han er fornøyd. Dette kan henge sammen med at han lett blir distraheret, og at han er en person som kan drømme seg bort i øyeblikket. Likevel jobber han grundig og organisert. Kåre er selvlært i de fleste instrumentene han kan og i selve låtskrivingsprosessen, det kan være grunnen til at deltakerne i låtskrivingskurset hans fikk innføring i hvordan det er å være låtskriver og musiker, istedenfor å lære om selve låtskrivingsprosessen. Det virker som han mener man lærer best på egenhånd, for da finner man de metodene man selv trives med. Jeg mener Kåre har en

kunstnerisk og estetisk orientert tilnærming til låtskriving.

Mari og Tore har faste rutiner, noe som kan føre til at sangene blir like. Mari skriver sanger til et bredt publikum i ulike aldersgrupper, dette fører til at sangene blir tilpasset i tekst og musikk, noe som varierer repertoaret. Mari og Tores låtskrivingskurs høres organisert og strukturert ut. Dette kan jeg tenke meg er en innholdsrik og motiverende opplevelse. Selv om de gir innblikk i hvordan det er å være musiker, kan det være at denne delen blir mindre vektlagt enn resten av emnene i låtskrivingsprosessen. Dette kan føre til at studentene blir motivert til å skrive låter, og ønsker å bli musikere, uten nødvendigvis å ha et helt realistisk bilde av hvor vanskelig det kan være å leve av musikken man lager. Det kan fremstå som Mari og Tores musikerliv og samarbeid er lett å oppnå, siden de har lang fartstid og faste rutiner. For meg har Mari og Tore har en samarbeidsorientert tilnærming til låtskrivingsprosessen.

Kan Karis musikk lærer på barneskolen ha ført til at hun ønsket å bli lærer? Kan det være at Kari utviklet en repertoarorientert tilnærming, siden hun ble glad i musikk i skolen? Dette er kun en teori, men det kunne vært interessant å studere nærmere. Også individorienterte tilnærming kan ligne enkeltundervisning slik han selv fikk hatt i barndommen. Kåres kunstneriske og estetiske orientering i dagens låtskrivingsprosess, kan være påvirket av at han lærte seg instrumenter på egenhånd i oppveksten. Dette reflekteres også i kursene han holder. Mari og Tores samarbeidsorienterte tilnærming til låtskriving kan komme av Maris litterære barndom og utdanning, og Tores disiplinerte musikalske oppvekst. Dette kan være grunnen til at Mari som oftest begynner med tekst, og Tore fortsetter med melodi og arrangement. Når Tore itonesetter og arrangerer sangene til Mari er han effektiv, men kan gjerne vente en uke før han begynner med prosessen. Kan det være at han har behov for å ta avstand fra den disiplinerte oppveksten, og ønsker å lage sin egen timeplan? Dette er kun undring fra min side.

5.4 Deltakernes metoder sett i lys av undervisning og musikk i skolen

I dette avsnittet skal jeg sette deltakernes metoder og orienteringer opp mot kunnskapsmålene i læreplanen i musikk etter 10. trinn i L06. I tillegg skal jeg se på hvordan min egen undervisning kunne vært annerledes om jeg hadde lært disse metodene på ungdomsskole, videregående og høgskole. Beskrivelsen av kunnskapsmål i området komponering i musikkundervisningen etter 10. trinn i L06 fokuserer på musikalsk eksperimentering, skaping

og opplevelser innenfor musikk og dans. Det vektlegges å bruke de musikalske grunnelementene i ulike situasjoner, musikalsk kommunikasjon, forestillingsevne og formidling. Elevene skal vise kunnskap om ulike instrument og digitale verktøy, samt å reflektere over musikk og egen erfaring (Udir, 2016). Kompetansemålene i komponering i musikkfaget etter 10. trinn vektlegger improvisasjon, notasjon, danseuttrykk og bruk av ulike verktøy i henhold til musikk:

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne: Improvisere over et eksisterende musikalsk materiale som inspirasjon for egne komposisjoner. Notere egenprodusert musikk ved hjelp av grafisk eller tradisjonell notasjon. Skape egne danseuttrykk med utgangspunkt i musikkens karakter. Bruke digitalt opptaksstyr og musikkprogram til å manipulere lyd og sette sammen egne komposisjoner. Gjøre rede for regler for opphavsrett knyttet til bruk av musikk (Udir, 2016).

Hvordan kan mine forskningsdeltakers metoder brukes i musikkundervisningen for å oppnå kompetansemålene? Karis repertoarorientering vil kunne gi elevene innføring i improvisering innen ulike musikalske uttrykk. Mari, Tore og Ola har analytiske metoder om notasjon av både tekst og melodi. Alle deltakerne benytter seg av opptaker og lignende i idéprosessen, noe som kan bli brukt i undervisningen. Kåres kunstneriske og estetiske orientering vektlegger musikalsk eksperimentering over egne og andres tekster. Dette er de metodene som kan brukes i henhold til kompetansemålene. I tillegg benytter deltakerne en rekke metoder som kunne blitt brukt i undervisning. Jeg synes kompetansemålene er velformulerte og tar opp en rekke elementer man kan benytte i komponeringsprosessen. Selv opplever jeg at dette er pent formulerte setninger som man kan tolke litt som man vil. Jeg gikk ut av ungdomsskolen i 2007, og disse målene er fra 2006, dette kan være grunnen til at enkelte av målene ikke ble gjennomført, siden det kun var ett år igjen med musikkundervisning. Musikkundervisningen vår på barne- og ungdomsskolen besto av å spille ulike instrument som blokkfløyte, gitar, congas, trommesett, bass og piano. Det var kun et ”lynkurs” i bass, trommesett og piano. På ungdomsskolen spilte vi gitar i ulike sammenhenger, i tillegg fikk vi en oppgave der vi skulle lage noe selv i løpet av et gitt antall musikktimer. Vi kunne velge mellom å lage en sang, musikkvideo eller dans. Dette kan man se inngår i komponeringskompetansemålene. Om vi hadde fått innføring i Kåres metoder kunne en musikktime i ungdomsskolen sett slik ut: ”Lag en sang i grupper, der dere kun gjør én ting om gangen, og samarbeider om å lage tekst og melodi. Til slutt eksperimenterer dere frem et arrangement”. Karis metoder kunne blitt brukt som en innføring til prosjektet, for å få i gang idéprosessen. Metodene til Ola, Mari og Tore kunne man brukt i form av tavleundervisning resten av året, og veiledningstimer for gruppene i prosjektet.

I planleggingsprosessen av studien fant jeg ut at det ikke var mange sangpedagoger som benyttet låtskriving i sangtimene på videregående skole og høyskole. Gjennom egen utdanning på musikklinjen på videregående, et år på jazzlinjen på en folkehøgskole, og bachelorstudium i faglærer i musikk, har jeg hatt sangtimer i til sammen sju år gjennom skolen. Jeg har opptrådt med egenskrevet musikk siden tiendeklasse. Det var ikke før siste året på videregående at jeg tok med en egenskrevet sang til sangtimen. Dette var på eget initiativ, jeg hadde ikke fått det i oppgave, men søkte veiledning til hvordan jeg kunne utvikle og bruke denne låten i konsertsammenheng/hovedinstrumenteksamen. Da jeg begynte på høgskolen laget jeg egne sanger som jeg tok med i sangundervisningen, og her fikk jeg veiledning til besifring og forslag til endringer. Dette er det nærmeste jeg har vært å lære om låtskriving gjennom utdanning. Hvorfor er det ikke mer fokus på det å være låtskriver i hovedinstrumentundervisning i høyere musikalsk utdanning? I faget arrangering og komponering på videregående og høgskole har vi for det meste itonesatt dikt og andres tekster, og laget flerstemmige verk ved å benytte programmer som Sibelius og Finale.

En av grunnene til at jeg ikke har fått innføring i låtskriving i dette faget på videregående, er dets kompetansemål. Komponering er inkludert i faget fordypning i musikk og kompetansemålene for komponering etter 3. klasse er: ”Mål for opplæringen er at eleven skal kunne: harmonisere melodier i ulike stilarter, arrangere musikk for ulike besetninger, lage komposisjoner i ulik stil og med ulik karakter, beherske korrekt notasjon og lage et ferdigtransponert partitur og bruke et digitalt notasjonsprogram” (Udir, 2016). Her har de ikke nevnt tekstskrivning eller ordet låtskriving. I kompetansemålene i hovedinstrument er egenlaget musikk ikke nevnt. I tillegg er faget fordypning i musikk et valgfag. Det vil si at de kan velge dette, eller fordypning i fag som engelsk, matte eller lignende. Det blir ikke satset så mye på låtskriving i høyere utdanning i Norge. Jeg har tidligere nevnt at Universitetet i Agder i Kristiansand har lagt til hovedinstrument låtskriver/artist, som man kan velge istedenfor et instrument. Dette gir muligheten til å utvikle artister gjennom utdanning. Låtskrivere som Kåre, Ola og Mari har ikke hatt faget låtskriving i sin utdanning, men Kari har hatt valgfaget låtskriving på høyere utdanning i utlandet. Hvordan kan man legge mer vekt på låtskrivingsfaget i videregående og høyere utdanning i musikk i Norge? For meg har det vært naturlig å ta med selvskevne låter inn i sangtimen for å få veiledning av hovedinstrumentlærer. På en annen side hadde det vært naturlig å inkludere emnet låtskriving inn i faget arrangering og komponering. De kunne utvidet kompetansemålene med dette målet: ”komponere og harmonisere melodi over egenskrevet tekst, og kunne sette besifring til

denne”. Det finnes mange musikk lærere som er musikere og som lager egen musikk. De kunne dermed gi elevene i videregående og høyere utdanning innføring i låtskriving gjennom faget arrangering og komponering. Kåres kunstneriske og estetiske orientering vektlegger eksperimentering og egenøving. Et mulig motargument kan dermed være at elevene da ikke nødvendigvis finner ut av denne prosessen på egenhånd. Dette kan gjelde de fleste former for undervisning, jeg mener lærerne gir elevene redskap og hjelp til å lære et emne mer effektivt. En del folkehøgskoler har opprettet linjer med navnet låtskriver eller singer/songwriter, dermed synes jeg at det ser ut som det går i riktig retning. Låtskrivingsprosessen er en personlig kunstnerisk prosess, der man må finne ut hva som fungerer best for seg selv. Likevel mener jeg man kan få innføring i faget låtskriving ved hjelp av ulike metoder, slik deltakerne har vist i denne studien.

5.5 Sluttkommentar

Alle deltakerne har lagt vekt på tekstens budskap, innhold og dybde. Jeg synes dette er noe som hører hjemme hos låtskrivere/singer/songwriters, de som synger egne tekster. De har ikke fått en tekst eller låt som de skal formidle videre. De har laget en egen sang; tekst, melodi og arrangement, som de selv skal formidle. Jeg er en låtskriver som skriver egne sanger med tekst og melodi, og får hjelp til å lage arrangementet. Likevel føler jeg meg som en nybegynner, og kjenner at jeg begynner å vokse fra de sangene jeg laget for noen få år siden. Grunnen til dette er at teksten mangler lag, den er direkte, ærlig og uten ettertanke. Dette var det jeg ønsket å formidle på den tiden, men etter å ha gjennomført denne studien kjenner jeg at jeg har blitt motivert til å skrive låter med mer dybde og flere lag. Jeg har lyst til å prøve å få til dette ved å begynne med teksten istedenfor med melodi, som jeg vanligvis gjør.

Gjennom denne prosessen har jeg undret meg over deltakernes låtskrivingsprosess og min egen prosess, hvordan jeg kan lære bort metodene til sangelevne mine, og hvordan jeg kan bruke noen av metodene for å gjennomføre en mer reflektert låtskrivingsprosess på egenhånd. Det området der deltakerne er uttalt enige, er viktigheten av tekstens rolle i sangen. Denne studien har gjort meg motivert til å forsette å skrive låter, noe jeg har gjort lite det siste året. Det er en rekke metoder jeg ønsker å ta med i undervisning og i egen låtskrivingsprosess.

Jeg håper at denne studien kan være til hjelp for låtskrivere, musikk lærere og musikkstudenter som ønsker nye metoder. Dette har vært en spennende og læringsrik prosess. Nå ønsker jeg å få jobbe som musikkpedagog og kunne lære elevene mine om blant annet låtskriving.

Dessuten har jeg et mål om å utvikle meg videre som musiker med egenlaget musikk, og se om jeg kan gi ut noe eget en dag.

Litteraturliste

Blume, J. (Red.). (2004). *6 Steps to songwriting Success –The comprehensive guide to writing and marketing hit songs*. New York: Billboard Books.

Blume, J. (2003). *Inside songwriting –Getting to the heart of creativity*. New York: Billboard Books.

Bouije, H. (2002). *A Purposeful Approach to the Constant Comparative Method in the Analysis of Qualitative Interviews*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Skjoldborg, B. (2008). *Flow skrivning –vejen til flytende skriveprosess*. Virum: Psykologisk forlag A/S.

Charmaz, K. (2014). *Constructing grounded theory*. (2. utg). London: Sage publications Ltd.

Creswell, J. W. (Red.). (2007). *Qualitative inquiry & research design –Choosing among five approaches*. Thousand Oaks, California: Sage Publications, Inc.

Dewey, J. (Red.). (1929). *My pedagogic Creed*. I Flinders, D. J. & Thornton, S. J. (2004) *The curriculum studies reader*. New York: Routledge Falmer.

Ekern, I. (2013). *Låtskriving: Fire sanger-sangskrivere om låtskrivingsprosessen*. Oslo: Universitet i Oslo.

Gadamer, H. (2010). *Sannhet og metode: Grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk*. Oslo: Pax Forlag.

Green, L. (2002). *How popular musicians learn -A way ahead for music education*. Aldershot: Ashgate Publishing Limited.

Green, L. (2008). *Music, informal learning and the school: A new classroom pedagogy*. Aldershot: Ashgate Publishing Limited.

Halvorsen, K. (2008). *Å forske på samfunnet -en innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (3. utg.) Oslo: Cappelen Forlag.

Hargreaves, R. A. R., MacDonald, D. J. & Miell, D. (2002). *Musical identities*. Oxford: Oxford University Press.

Harris, R. & Hawksley, E. (1989). *Composing in the Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

Imsen, G. (2005). *Elevenes verden: innføring i pedagogisk psykologi*. (4. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

Johansen, K. L. (2005). *Komponering: kunnskap & kreativitet –idésamling og lærebok for lærere og lærerstudenter*. Oslo: Musikk i skolen.

Kjørup, S. (2008). *Menneskevidenskabene. 2: Humanistiske forskningstraditioner*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Leikin, M. (2008). *How to write a hit song*. Milwaukee: Hal Leonard books.

Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. London: SAGA publications, Inc.

Nilssen, K. & Kvale, S. (1999). *Mesterlære -Læring som sosial praksis*. (Red.) Oslo: Ad Notam Gyldendal.

Nilssen, V. (2014). *Analyse i kvalitative studier -Den skrivende forskeren* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode -En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

Sawyer, R. K. (2003). *Group creativity -Music, Theater, Collaboration*. Hoboken: Taylor and Francis.

Sawyer, R. K. (2011). *Structure and improvisation in creative teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Swanwick, K. (1988). *Music, mind and education*. London: Routledge.

Swanwick, K. (1999). *Teach music musically* (classic edition). Florence, KY, USA: Taylor and Francis.

Swanwick, K. (2011). *Musical Development: Revisiting a Generic Theory*. In: Menc Handbook of Research on Music Learning. Volume 1: Strategies. London and New York: Oxford University Press.

Ruud, E. (2013). *Musikk og identitet*. Oslo: Universitetsforlaget AS.

Yin, R. K. (2007). *Fallstudier: design och genomförande*. Malmö: Liber.

Østbye, H. (1990). *Metodebok for mediestudenter -En innføring i kvantitativ metode*. (Rapport nr. 9). Bergen: Universitet i Bergen.

Kilder fra Internett

Edutopia (2016). *Multiple Intelligences: What Does the Research Say?* Hentet den 09.04.2016 fra: <http://www.edutopia.org/multiple-intelligences-research>

NLA (2016). *Utøvende musikk låtskriving*. Hentet den 30.03.2016 fra: <https://www.nla.no/nor/studietilbud/musikk/arsstudier-/utovende-musikk-latskriving>

Norges musikkhøgskole (2016). *Kandidatstudiet i komposisjon*. Hentet den 30.03.2016 fra: <http://nmh.no/studier/bachelor/bachelor-komposisjon>

Universitet i Agder (2016). *Utøvende musikk –rytmisk*. Hentet den 30.03.2016 fra:
<http://www.uia.no/studier/utoevende-musikk-rytmisk>

Universitet i Bergen (2016). *Bachelorprogram i utøvende musikk eller komposisjon*. Hentet den 30.03.2016 fra: <http://www.uib.no/studieprogram/BAHF-MUS>

Utdanning.no (2016). *Folkehøgskole*. Hentet den 06.04.2016
fra: http://utdanning.no/tema/nyttig_informasjon/fakta_om_folkehogskole

Utdanning.no (2016). *Låtskriving*. Hentet den 30.03.2016 fra:
<http://utdanning.no/sok#q=1%C3%A5tskriving>

Utdanningsdirektoratet (2016). *Læreplan i musikk – kompetansemål*. Hentet den 04.05.2016
fra: <http://www.udir.no/kl06/MUS1-01/Kompetansemaal?arst=98844765&kmsn=-1654775316>

Utdanningsdirektoratet (2016). *Læreplan i musikk fordypning, programfag i utdanningsprogram for musikk, dans, drama, programområde for musikk – kompetansemål*. Hentet den 11.05.2016 fra:
<http://www.udir.no/kl06/MUS8-01/Kompetansemaal?arst=1858830314&kmsn=2144406066>

Lydkilde

Dylan, B. (1983). *Infidels* [CD]. New York: Columbia Records.

Vedlegg 1: Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt

Bakgrunn og formål

Dette er en masterstudie der jeg skal undersøke låtskrivingsprosessen hos musikere og i sangpedagogers undervisningsprosess om samme temaet. Dette er et forskningsfelt som interesserer meg som sangpedagog og musiker. Jeg synes sangundervisning er et spennende område å studere nærmere, og jeg er nysgjerrig på hvordan musikere egentlig lager låter i singer-songwriter-tradisjonen. Det er i tillegg et ønske at denne studien kan forbedre min egen låtskrivningsprosess som musiker og i undervisningen som musikkpedagog, og at dette arbeidet kan være til hjelp for andre sangpedagoger, musikere og studenter som vil lære mer om låtskriving. Studien gjennomføres ved Høgskolen Stord/Haugesund og informasjonen skal kun diskuteres mellom meg og veileder ved instituttet.

Min problemstilling er: Hvilke likheter og forskjeller kan finnes mellom musikers låtskrivningsprosess, og pedagogers undervisning om samme tema, i singer-songwriter-tradisjonen?

Jeg har valgt meg tre forskningsspørsmål: Hvilke metoder bruker sangpedagoger og musikere i låtskrivingsprosessen? Hvilke ulikheter kan oppstå i den formelle settingen mellom musikkpedagog og elev sammenlignet med den uformelle settingen hos en musiker i låtskrivingsprosessen? Hvordan kan musikkpedagogens og musikerens musikalske bakgrunn påvirke hvilke metoder de bruker i låtskrivingsprosessen?

Jeg ønsker å intervju akkurat deg fordi jeg ser at du kan bringe innsikt i min studie gjennom dine erfaringer som låtskriver/musikkpedagog, og dine opplevelser rundt prosessen. Din fartstid i yrket og din profesjonalitet er en av grunnene til at jeg har valgt akkurat deg til min studie.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Metodene jeg kommer til å ta i bruk er intervju, gruppeintervju, observasjon og videoobservasjon. Å delta i studien innebærer at du sier ja til å bli intervjuet og observert under en undervisningssituasjon/låtskrivningsprosess.

Annen informasjon kan bli utvekslet per e-post og tidspunktene er ikke satt opp på forhånd, de blir avtalt før intervju og observasjon. Intervjuene vil bli tatt opp som lydopptak for senere transkribering, og jeg ønsker å gjøre film-opptak av undervisning/låtskrivingsprosess til videre analyse. Lyd- og filmopptak vil bli slettet etter analysen og studien er gjennomført.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Prosjektet blir meldt inn til NSD etter jeg har fått signatur av informantene som skal være med i prosjektet. Opplysningene jeg samler inn under studien vil være på min personlige PC som er passordbeskyttet.

Opplysningene kommer til å bli diskutert med veileder, og en korrekturleser vil også bli brukt underveis. Alle personopplysninger vil bli anonymisert i transkriberingen og i selve masteroppgaven. Alle personopplysninger som opptak, transkribering og lignende vil bli slettet etter studien er gjennomført. Oppgaven skal vurderes og kan bli publisert gjennom Høgskolen i Stord/Haugesund sine nettsider om oppfylt visse krav.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli slettet.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med meg, Ingvill Halsnes Århus via e-post: ingvill.haa@gmail.com eller tlf. 951 08 116. Veileder på dette arbeidet er professor Kari Holdhus ved Høgskolen Stord/Haugesund avd. Stord. Korrekturleser av oppgaven er Johanne Halsnes Århus.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

MVH

Ingvill Halsnes Århus

Masterstudiet ved Høgskolen Stord/Haugesund

Vedlegg 2: Intervjuguide for musikkpedagoger

Intro-spørsmål

- Hva innebærer din nåværende stilling?
- Hva er din utdanning?
- Når begynte du med musikk? (Instrumenter, vokal, fritidsaktiviteter)
- Når visste du at du ville bli musikkpedagog?
- Vokste du opp i en musikalsk familie?

Hvilke metoder bruker sangpedagoger og musikere i låtskrivingsprosessen?

- Jeg lurer på om du kan starte med å gå gjennom metodene du brukte i kurset/undervisningen?
- Hva begynner du med når du skal lære en (sang)elev eller gruppe om låtskriving? (vektlegger i starten) Hvorfor?
- I ditt låtskrivingskurs tok du utgangspunkt i improvisasjon, kan du fortelle meg om hvorfor du valgte det utgangspunktet?/ I din låtskrivingsundervisning tok du utgangspunkt i blant annet tekstanalyse, kan du fortelle meg om hvorfor du valgte det utgangspunktet?
- Hvilken fremgangsmåte forteller du dine elever man kan bruke for å lage en sang; steg for steg uavhengig av kurset/undervisningen? Hvorfor?
- Om du ser tilbake på kurset/undervisningen, er det noe du ville endret av metoder?
- Hva oppfordrer du elevene til å begynne med av melodi, tekst eller besifring? Hvorfor?
- Er det et spesifikt sted du har dine metoder fra; lærebøker, sangpedagoger, familie?
- Kan du fortelle meg hvorfor du valgte akkurat de metodene?

- Vil du undervist en sangelev/enkeltelev om låtskriving annerledes enn du underviser kurset/klassen din?

Hvilke ulikheter kan oppstå i den formelle settingen mellom sangpedagog og elev sammenlignet med den uformelle settingen hos en musiker i låtskrivingsprosessen?

- Har du tatt i bruk kompetansemålene i læreplanen for å lage undervisningen din? Har du laget egne kompetansemål?
- Skriver du selv låter på den samme måten som du lærer elevene dine?
- Kan du beskrive din egen metode når du lager låter?
- Hender det at elevene blir oppfordret til å begynne på låtskrivingsprosessen i undervisningstimen? Hender det at det blir gitt i lekse?
- I så fall kan du beskrive hva oppgaven er?
- Hvordan blir det lagt til rette for elevenes egne låtskrivingsprosesser? Lekser? Kollokviégrupper? Kurs? Undervisning? Workshops?
- Føler du at du får bruk for de pedagogiske verktøyene fra din utdanning i undervisningen om låtskriving?

Hvordan kan sangpedagogens og musikerens musikalske bakgrunn påvirke hvilke metoder de bruker i låtskrivingsprosessen?

- Om du går gjennom metodene dine, kan du fortelle meg hvor du har de ulike metodene fra? (sangpedagog, familie, medier, utdanning)
- Hva var grunnen til at du begynte med låtskriving? Og hva var grunnen til at du ønsket å undervise i låtskriving?
- Synes du låtskriving er en viktig del av din undervisning/sangkurset?
- Hva er det som inspirerer deg når du skriver låter?

Vedlegg 3: Intervjuguide for musiker

- Kan du fortelle meg om din nåværende stilling?
- Kan du beskrive din utdanning?

Hvilke metoder bruker du som musiker i låtskrivingsprosessen?

- Kan du beskrive hvordan du går frem når du skriver sanger?/ Hvordan gikk du frem da du skrev (sangtittel)?
- Kan du velge en spesifikk sang og fortelle meg fremgangsmåten?
- Hvilke metoder føler du er viktige i låtskrivingsprosessen og hvilke er ikke så viktige? Eller hvilke bruker du mest?
- Hender det du bevisst skifter noen av dine metoder i låtskrivingsprosessen?
- Om du skulle hatt et kurs i låtskriving for en gruppe nybegynnere over to timer, hvordan ville du satt det opp?

Hvilke ulikheter kan oppstå i den formelle settingen mellom sangpedagog og elev sammenlignet med den uformelle settingen hos en musiker i låtskrivingsprosessen?

- Hva er kriteriene dine for å kunne komme i gang med en låtskrivingsprosess?
- Hender det du planlegger å skrive låter?
- Hender det du skriver og lager låter under tidspress?
- Kan du fortelle meg om omgivelsene dine når du skriver?
- Har du vært på låtskrivingskurs, workshops eller lignende? Har du lest om låtskriving?

Hvordan kan sangpedagogens og musikerens musikalske bakgrunn påvirke hvilke metoder de bruker i låtskrivingsprosessen?

- Du nevnte noen metoder (...) kan du fortelle meg hvor de kommer fra? Familie, bøker eller kurs?
- Har du vokst opp i en musikalsk familie?
- Hva inspirerer deg i låtskrivingen?
- Når visste du at du ønsket å bli en musiker?
- Hva var grunnen til at du ønsket å bli en musiker?