



Høgskulen på Vestlandet

Bacheloroppgave, vitenskapsteori og forskningsmetode

GUPEL412

Predefinert informasjon

Startdato:	02-10-2019 09:00	Termin:	2019 HØST
Sluttdato:	11-10-2019 14:00	Vurderingsform:	Norsk 6-trinns skala (A-F)
Eksamensform:	Individuell bacheloroppgave		
SIS-kode:	203 GUPEL412 1 BAC 2019 HØST		
Intern sensor:	Sigrid Jordal Haure		

Deltaker

Kandidatnr.: 208

Informasjon fra deltaker

Egenerklæring *: Ja

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

Jeg godkjenner avtalen om publisering av bacheloroppgaven min *

Ja

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

Nei

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

Nei



Hva kreves av musikk læreren i grunnskolen for å bruke musikalsk improvisasjon som et didaktisk verktøy?

What are the requirements of the music teacher in primary and secondary school to use musical improvisation as a pedagogic method?

Markus Solstad

Kandidatnummer 208

GUPEL412 Bacheloroppgave, vitenskapsteori og forskningsmetode

Institutt for kunsthøgskolen

Veileder: Øystein Røsseland Kvinge

Innleveringsdato 11. Oktober. 2019

Antall ord: 8022

1. Summary

This bachelor's thesis is based upon the issue: what are the requirements of the music teacher in primary and secondary school to use musical improvisation as a pedagogic method? The thesis is narrowed to the teacher's perspective and include theory relevant to teaching for musical improvisation as a method. This thesis does not conclude any specific method that works for all musical improvisation teaching or all implications of using musical improvisation in teaching. But the thesis gives insight into how a teacher can develop a safe learning environment and guiding group using musical structure as the foundation. The theory defines musical improvisation as an activity that requires musical knowledge, but in the analysis of the information gathered the informant claims that musical improvisation might not require musical knowledge. The teacher has to build a good relationship with the group for the interplay to flourish, and the interplay has to be built on the values of freedom and trust. Differences in musical competence within the group can be unproblematic with this teaching method, since the requirements to participate in this activity can include conformity with the group and creativity for the individual based on musical competence, two students with different kinds of skillsets can achieve flow-zone without having the same level of musical competence. Musical improvisation can be a tool to develop the creative abilities of students and can provide challenges to their musical competence, ability to listen and cooperation in group-setting.

Innholdsfortegnelse

1. Summary	2
1.5 Innledning	4
2. Metodedel.....	4
2.1 Valg av metode – kvalitativt semistrukturert intervju	5
2.1 Kvalitet i forskningen	5
2.2 Metodisk tilnærming:.....	6
2.3 Etiske hensyn	8
1. Teoridel	8
3.1 Improvisasjon.....	9
3.11 Definisjon av improvisasjon	9
3.12 To ulike syn på begrepet improvisasjon	9
3.13 Historisk perspektiv.....	10
3.14 Flow theory og balansen i økten.....	11
3.15 Stuktur og fleksibilitet	11
3.16 Struktur og kaos	11
3.17 Dialektiske paradokser.....	12
3.18 Prosess og kompleksitet i grupper	12
3.2 Undervisning for kreativitet med disiplinert improvisasjon	13
3.21 Kreativitet	13
3.22 Kreativt arbeid i klasserommet.....	14
3.23 Disiplinert improvisasjon	15
3.24 Vurdering og tilbakemeldinger	17
3.3 LK06 kompetansemål.....	17
3.4 Læreplanen i musikk	18
3.5 Musikalske begreper	18
3.6 Proksimale utviklingszone.....	19
1. Analyse.....	19
4.1 Disiplinert improvisasjon	19
4.2 Lærerens kompetanse	20
4.3 Kaos og struktur i improvisasjon.....	20
4.4 Improvisasjon for mennesker uten musikalsk kompetanse	21
4.5 Hvordan legge til rette for kreative rom i samspill	22

4.6 Tilbakemeldinger	22
4.7 Lærerens ledelse i samspillet	23
4.8 Tilrettelegging og differensiering	24
5.0 Oppsummering	25
5.1 Avsluttende tanker fra en lærerstudents perspektiv	26
Litteraturliste	27

1.5 Innledning

Formålet med denne oppgaven er å belyse hvordan grunnskolelærere kan bruke musikalsk improvisasjon i undervisningen som et didaktisk verktøy. Improvisasjon har vært en musikalsk uttryksform og metode jeg har arbeidet med på lærerskolen, og har fra egen erfaring utvidet min egen musikalske kompetanse ved å improvisere i samspill. I jazz- og bluessjangeren er improvisasjon vanlig praksis og musikere som er familiære med samspill innen disse sjangrene kjenner til gleden og ferdighetene som kreves for å mestre slikt samspill. Det finnes flere måter å drive samspill på, og derfor er det andre former for improvisasjon som kanskje er mer egnet for bruk i barne- og ungdomsskole.

Jeg har observert fra mine medstudenter en motvillighet og frykt for å drive med improvisasjon som didaktisk metode, basert på manglende tro om egen kompetanse og frykt for å ikke kunne undervise på en tilfredsstillende måte. Oppgaven skal gi innblikk i muligheter og utfordringer i sammenheng med musikalsk improvisasjon, dette er for å utvide mine egen kompetanse om musikalsk improvisasjon og belyse andre om mulighetene metoden har som undervisningsform. Jeg har fokusert på å skrive om lærerens perspektiv i ledelsen av musikalsk improvisasjon i form av samspill. Musikalsk improvisasjon kan være et nyttig verktøy for å videreutvikle elevenes kreative evner og metoden kan gi elevene innsikt i samarbeid i grupper.

2. Metodedel

2.1 Valg av metode – kvalitativt semistrukturert intervju

Mitt valg av metode var på bakgrunn av problemstillingen: *Hva kreves av musikk læreren i grunnskolen for å bruke musikalsk improvisasjon som et didaktisk verktøy.* Årsaken til at jeg valgte et kasusstudium i denne oppgaven, var fordi jeg ville dykke i dybden og undersøke spesifikke emner innen musikalsk improvisasjon. Musikalsk improvisasjon er et omfattende emne som ikke lar seg definere i en bacheloroppgave, derfor har jeg valgt å studere lærerens perspektiv på hvordan denne didaktiske metoden kan brukes i skolen. Jeg valgte å gjøre et semistrukturert intervju siden jeg hadde en overordnet intervjuguide som utgangspunkt, men utførelsen av intervjuet var i form av en samtale som beveget seg frem og tilbake (Christoffersen & Johannesen, 2018).

2.1 Kvalitet i forskningen

Reliabilitet dreier seg om nøyaktigheten av undersøkelsens data; hvilke data som blir brukt, hvordan de bearbeides og fremgangsmåten for innsamling av data (Christoffersen & Johannesen, 2018). Empirisk forskning består i å samle inn data om virkeligheten om emnet man forsker på og data kan i fysisk form bestå av spørreskjema, videopptak, utskrifter av intervjuer eller andre innsamlingsmetoder. I datainnsamlingen valgte jeg å gjøre et kvalitativt intervju med en aktuell fagperson innen musikkmiljøet. Innsamlingen av data var gjort ved lydopptak og jeg har valgt å bruke direkte sitater i stedet for ikke gjengivelser som jeg har omformulert. Begrepsvaliditet handler om relasjonen mellom de konkrete dataene og det generelle fenomenet som skal undersøkes (Christoffersen & Johannesen, 2018). Dataene viser til gode representasjoner av hva som kreves av læreren i klasseromsundervisning, siden både teorien og dataene refererer til læreren som klasseleder i undervisningssituasjon. Teorien støtter opp under musikalsk improvisasjon som en aktivitet som krever musikalsk kompetanse, men datamaterialet mener musikalsk improvisasjon ikke trenger å kreve musikalsk kompetanse. Dataen er ikke selve virkeligheten, men en representasjon av virkeligheten, siden det er vanskelig å samle inn alle former for informasjon (Christoffersen & Johannesen, 2018). Hvis jeg kunne observert en eller flere improvisasjonsgrupper med informanten ville nok validiteten av oppgaven vært bedre.

2.2 Metodisk tilnærming:

Formålet med denne oppgaven er å belyse hvordan grunnskolelærere kan bruke musikalsk improvisasjon i undervisningen som et didaktisk verktøy. Oppgaven skal også gi innblikk i muligheter og utfordringer i sammenheng med musikalsk improvisasjon. Jeg har konsentrert meg om å undersøke hvordan læreren kan lede elevene til å delta i musikalsk improvisasjon i form av samspill.

Jeg har valgt å bruke kasusstudie som forskningsmetode. Kasusstudie blir også betegnet som *casedesign*, men jeg velger å bruke kasusstudie som betegnelse for valg av metode. Ordet *kasus* kommer fra det latinske *casus*, som betyr tilfelle (Christoffersen & Johannesen, 2018). Dette kommer av at metoden blir brukt for å undersøke ett eller få tilfeller inngående. Jeg har valgt å bruke Yins tilnærming siden fremgangsmåten er mer metodisk enn andre varianter av kasusstudier (Christoffersen & Johannesen, 2018). Kasusstudier kjennetegnes ved at forskeren henter inn omfattende informasjon fra få enheter gjennom detaljert datainnsamling. Jeg valgte å hente detaljert data fra en enhet. Dette kan være en svakhet med oppgaven, siden datainnsamlingen ikke representerer annen informasjon fra andre enheter. Kasusstudier blir ofte gjennomført ved kvalitative tilnærminger som observasjon eller åpne intervjuer, men kan også bruke kvantitative data og teknikker. Som jeg nevnte ovenfor i oppgaven brukte jeg et semistrukturert intervju, fordi informanten har lang erfaring innen temaet og driver aktivt med en slik form for undervisning.

Yin opererer med to analysestrategier: analyse basert på teoretiske antakelser og beskrivende kasusstudium. Ifølge Christoffersen og Johansen (2018) er den teoretiske analysestrategien å foretrekke, siden den beskrivende strategien er ment for å forklare noe forskeren ikke har kjennskap til. I starten av oppgaven hadde jeg teoretiske antakelser om emnet og drev aktivt på med improvisasjon. Tre års læring til å bli musikk lærer på barne- og ungdomsskole har gitt meg teoretiske antakelser om improvisasjon, og derfor valgte jeg å bruke den teoretiske analysestrategien.

Det er også to ulike dimensjoner i casestudier, der den første dimensjonen handler om det gjelder en enkeltcase eller om oppgaven handler om flere caser. Denne oppgaven opererer

med en enkeltcase, som vil med andre ord si at jeg har samlet inn data fra en enkelt enhet. Den andre dimensjonen belyser om det anvendes en holistisk eller analytisk tilnærming til kasusstudium (Christoffersen & Johannesen, 2018). Her har jeg valgt en holistisk tilnærming, altså en tilnærming rettet mot grunnskolelæreren i musikkundervisning. Dette innebærer at informasjonen er rettet mot et avgrenset system og ikke den store helheten (Christoffersen & Johannesen, 2018). Det avgrensede systemet er hvordan læreren kan bruke musikalsk improvisasjon som metode i musikkundervisningen. Yin hevder at fem komponenter er sentrale ved gjennomføring av kasusstudium (Christoffersen & Johannesen, 2018). Den første er problemstilling, der forskeren ofte starter med et problem hentet fra praksis, stiller seg spesifikke spørsmål som tilslutt ender opp i en problemstilling. Min problemstilling var knyttet til mine observasjoner om at medstudenter og praksislærere unngikk å bruke musikalsk improvisasjon som metode i undervisning, og mine medstudenter gav uttrykk om manglende kompetanse for å drive slik undervisning. Dette var årsaken til at jeg valgte å se på lærerens perspektiv innen musikalsk improvisasjon.

Den neste komponenten er teoretiske antakelser, der forskeren stiller seg selv grunnleggende spørsmål som legger fundamentet for den videre undersøkelsen. Mine teoretiske antakelser var at musikalsk improvisasjon kan være en metode for å utvikle elevenes kreative og musikalske ferdigheter. Så kommer analyseenheter der oppgaven blir avgrenset til den enheten en ønsker å studere, i mitt tilfelle gjelder det grunnskolelæreren i musikk. Forskeren må velge utvalgsstrategi, antall informanter, rekrutteringsmåte og tidsperspektiv (Christoffersen & Johannesen, 2018). Jeg valgte en informant som analyseenhet, men hadde ambisjoner om observasjon av informanten, men dette var ikke en mulighet for informanten. Jeg fikk kjennskap til min informant gjennom tips fra min veileder, og jeg valgte informanten basert på hans omdømme.

Den fjerde komponenten dreier seg om analyse basert på teoretiske antakelser seg om å følge de originale teoretiske antakelsene forskeren hadde i starten av prosjektet, og la antakelsene styre analyseprosessen. Mine teoretiske antakelser om hva som skal til for å undervise med musikalsk improvisasjon driver analysen av datamaterialet.

Den siste komponenten er teoretisk analyse av datamateriale og tolkning opp mot eksisterende teori (Christoffersen & Johannesen, 2018). I denne komponenten fungerer de teoretiske antakelsene som et filter i analysen av datamaterialet, dette er for å gi retning og struktur i analysen. Målet er at analyse, tolkning og rapport skal gi leseren en forståelse av tematikken som er utforsket. Jeg har funnet teori knyttet opp mot musikalsk improvisasjon og improvisasjon som tema, pedagogikk og musikkdidaktikk for å gi kontekst til analysen av datamaterialet.

2.3 Etiske hensyn

Informanten gav muntlig samtykke til deltakelse til intervju og jeg fortalte informanten i innledningen av intervjuet om mulighet til å trekke seg slik Christoffer og Johannesen veileder (Forskningsmetode for lærerutdanningene, 2018) Etter innlevering av oppgaven vil det transkriberte intervjuet og lydopptaket bli slettet fra den separate harddisken jeg oppbevarer datamaterialet på. Jeg søkte ikke konsesjon fra NSD i råd fra veileder, vurderingen ble gjort på bakgrunn av at intervjuet ikke inneholder sensitiv informasjon. Jeg har i tillegg anonymisert informanten gjennom å gi han det fiktive navnet «Kristian» og ikke oppgi andre indentifiserende opplysninger om han. Det kan likevel ikke garanteres at mennesker som kjenner vedkommende ikke vil kunne gjenkjenne informanten i oppgaven.

Informanten gav muntlig samtykke til deltakelse til intervju og jeg fortalte informanten i innledningen av intervjuet om mulighet til å trekke seg, oppbevaring av datamaterial, og sletting av lydopptak og transkribert intervju (Christoffersen & Johannesen, 2018). Etter innlevering av oppgaven vil det transkriberte intervjuet og lydopptaket bli slettet fra den separate harddisken jeg oppbevarer datamaterialet på. Jeg søkte ikke konsesjon fra NSD i råd fra veileder, og kan støtte denne vurderingen fordi intervjuet ikke inneholder sensitiv informasjon. Jeg har i tillegg anonymisert informanten, men kan ikke garantere at mennesker som kjenner vedkommende ikke vil gjenkjenne informanten fra oppgaven.

1. Teoridel

3.1 Improvisasjon

3.11 Definisjon av improvisasjon

Improvisasjon har flere definisjoner, men som en metode innen musikalsk improvisasjon kan begrepet defineres som: “reworking pre-composed material and designs in relation to unanticipated ideas conceived, shaped, and transformed under the special conditions of performance, thereby adding unique features to every creation” (Improvisation on a triple theme: Creativity: Jazz Improvisation and Communication, 2004, s. 106). Denne definisjonen anerkjenner at vellykket, kreativ improvisasjon innebærer forberedelse og øving som fundamentale faktorer i spontan og intuitiv aktivitet. Begrepet kreativitet kommer fra det latinske ordet *creare* som betyr å skape, og kreativitet kan kobles direkte opp med musikalsk improvisasjon (Alterhaug, 2004).

3.12 To ulike syn på begrepet improvisasjon

Begrepet improvisasjon har mange ulike bruksområder og meninger. Forvirringen rundt begrepet oppstår spesielt når det blir brukt som et konsept og fenomen. I denne oppgaven bruker jeg konseptet musikalsk improvisasjon som oppstår når et menneske har internaliserte ferdigheter, erfaring og er forberedt på å håndtere det ukjente (Alterhaug, 2004). Denne definisjonen av improvisasjon kan beskrives som å «framføre uten forberedelse». Framføring uten forberedelse krever allikevel forberedelse i form av internaliserte ferdigheter, slik at aktøren kan håndtere for eksempel en feil og omgjøre den til en ny kreativ utfordring, og på denne måten bryte opp i egne musikalske vaner. Dette synet på improvisasjon er hensiktsmessig når en skal planlegge undervisningstimer eller analysere elevenes fremgang. Hvordan eleven eller elevene kommuniserer med hverandre og lytter til andre elevers musikalske bidrag. Improvisasjon kan også beskrives som en metode for å løse en krise, når planene ikke fungerer så tyr aktøren til improvisasjon. Dette synet på improvisasjon antar at menneskets regler baserer seg på instruksjoner og regler (Alterhaug, 2004). Da er improvisasjon definert som «framførelse på bakgrunn av et kreativt innfall i øyeblikket». Dette synet på improvisasjon tilsier at improvisasjonen var mindreverdige sammenlignet med den strukturerte eller planlagte aktiviteten.

Forskjellen mellom de to ulike synene er at aktøren som har ferdigheter, erfaringer og vet at slike problem oppstår er klar for å møte de før aktiviteten starter og kan ta løse ulike problemer på mange ulike måter, mens aktøren som løser kriser kanskje ikke lykkes eller ikke er klar over hvordan han kunne gjort det bedre.

Ungdommer utvikler et beredskap for å takle problemer gjennom ulike problemløsninger, som produserer en form for kunnskap som vises gjennom fysiske uttrykk og våken bevissthet.

3.13 Historisk perspektiv

Alle mennesker har en viss grad av kreativt potensial, men improvisasjon er definert ulikt i historiske, kulturelle og sosiale kontekster. Musikk var fremført før introduksjon av notasjonsystemer og musikk utenfor den vestlige verden var og er produsert i uskrevne tradisjoner (Alterhaug, 2004). Norsk folkemusikk er en av stilartene som har blitt overført gjennom generasjoner uten form for notasjon. Improvisert musikk har en lengre historie enn nedskrevet musikk og har oppstått i en fremførelse.

Musikalsk improvisasjon er mer en prosess enn et produkt, så det er verdifullt å undersøke samspillet mellom aktørene gjennom fremførelsen (Alterhaug, 2004). Blant musikalsk idiomatiske improvisatorer så er den en motvilje mot å beskrive det de gjør som improvisasjon. Dette kommer av at improvisasjon blir vidt sett på som noe som oppstår uten forberedelse og uten overveielse, noe som oppstår ut av ingenting og mangler struktur og metode. Alterhaug (2004, s. 104) skriver at musikerne vet at dette ikke stemmer, og at det ikke finnes noen annen musikalsk aktivitet som krever mer ferdighet, engasjement, forberedelse og øving. Derfor unngår de å bruke begrepet improvisasjon fordi begrepet ikke representerer dybden og kompleksiteten av musikernes arbeid. På det høyeste artistiske nivået av musikalsk improvisasjon kreves det et spesielt talent, men det kreves også mye hardt arbeid for å nå en god nok instrumentelt standard og personlig styrke for å utfordre sin egen intuisjon. Dette gjelder for musikerne som vil improvisere på det høyeste nivå, og gjelder nok ikke for majoriteten av norske elever. Elever som utforsker med improvisasjon som metode vil mulig styrke sin egen musikalske intuisjon og bli utfordret til å gjøre musikalske valg i samspill.

3.14 Flow theory og balansen i økten

Alle musikere som driver med jazz vet at målet med improvisasjonen er å nå en tilstand der musikeren oppnår en oversanselighet, der musikeren beskriver at «han blir spilt» og er en observatør i samspillet. I en slik oversanselighet vil musikeren «være i nået» i musikken og ikke tenke over hva eller hvordan han spiller. Bak motivasjonen og intensjonen om å nå en slik tilstand kreves det at musikeren har et eksistensielt behov for uttrykk (Alterhaug, 2004). Det må også være en balanse mellom musikalske utfordringer og ferdighetene til musikerne, hvis utfordringen blir for stor vil musikeren føle seg redd for å gjøre feil, og hvis utfordringene blir for lette vil musikeren kjede seg (Alterhaug, 2004). Denne transenderende tilstanden kan knyttes tett opp mot «Flow-teorien», som beskrives som en holistisk tilstand der aktøren følger sin egen interne logikk uten kognitive inngrep. Tilstanden kan oppleves som en flytende tilstand fra et øyeblikk til det neste, der aktøren føler kontroll for sine handlinger og der det er liten forskjell mellom selvet og omgivelsene (Alterhaug, 2004).

3.15 Struktur og fleksibilitet

Fleksibilitet er definert som ubrukt potensial for forandring, fleksibilitet består av potensialet et menneske ikke har ennå utfylt innen definerte rammer. Hvis rammene blir smalere, altså hvis strukturen blir fylt med detaljerte instruksjoner, vil fleksibiliteten og kreative innslag redusert. Når strukturen i jazz og improvisatoriske økter blir for kompliserte eller rigide, vil fleksibilitet og kreative løsninger ikke ha mulighet til å utfolde seg (Alterhaug, 2004). I musikalske improvisatoriske sjangre som jazz er den musikalske strukturen minimal og er på denne måten en plattform som base for å utvikle kreative ideer, og strukturen gir informasjon på hvilke mønstre som musikerne kan improvisere på. Slike strukturer kan være koblet opp mot sjanger, akkordprogresjon, rytmikk, stilart, tempo og andre musikalske virkemidler. Jazz er adskilt andre musikalske uttrykk som pop, rock og andre musikkarter fordi den musikalske strukturen er en ramme for kreativ interaksjon.

3.16 Struktur og kaos

Strukturen i musikalsk improvisasjon kan beskrives som en «avtale» eller et gjensidig samtykke mellom deltakerne i den musikalske økten. Denne avtalen bidrar til en forståelse for rammene som musikerne har samtykket. Dette samtykket blir ikke overholdt utenfra, men kan bøyes og

formes etter interaksjonene i de kollektive dialogene mellom utøverne. Men hvis det gjensidige samtykket blir for løst vil ikke utøverne gjenkjenne det fundamentale mønsteret i musikken, og vil derfor miste kontakt med avtalen de har gjort seg imellom. Resultatet av et sammenbrudd av avtalen vil lede til kaos, kaotiske fremførelser kan være interessante og spennende i en kort stund, men det kollektive kreative aspektet vil være i ugunst når kaos styrer over strukturen.

3.17 Dialektiske paradokser

Jazzmusikere understreker betydningen av å spille solo innen musikalsk improvisasjon, men det kreves også at de kan akkompagnere og støtte de andre musikerne i gruppen. De respekterer arven fra stilarten, vil utfordre sine egne kreative evner og utvikle stilarten mot nye høyder.

Dette paradokset oppstår i forholdet mellom fordypning i en stilart og å ta sjanser.

Improvisasjon handler om å lage en situasjon der forandring, omdannelse og prosess er i fokus, og hvor selv strukturen som er det fundamentale byggesteinen i fremføringen kan være en del av forandringen (Alterhaug, 2004).

3.18 Prosess og kompleksitet i grupper

I mange ulike bransjer av arbeidslivet og i hverdagen for skoleansatte opplever mange paradokset av planlegging som står i kontrast mot deres manglende evne til å se fremtiden. For å motarbeide dette paradokset er ofte lederskapet forsterket for å etablere en bedre og mer effektiv organisasjon. Resultatet av slike organisasjoner som er bygd på hierarkisk tenkning vil sjelden ende opp med resultatet de hadde forventet seg (Alterhaug, 2004). Dette er fordi en slik struktur ikke vil oppfylle det fulle potensialet av det enkelte individ og potensialet av gruppen. Musikalsk improvisasjon har en helt annen struktur som er flat, det vil si at gjensidige forhandlinger innad gruppen, rotasjon av soloer(lederskap) og distribusjon fører til et mer dynamisk lederskap. For å få det beste ut av musikalsk improvisasjon må man spille på sin egen måte og samtidig lytte til hva som skjer under samspillet. På denne måten blir både de individuelle og kollektive bidragene forent slik at det beste mulighetene kan oppstå, dette leder til kollektivt – ikke hierarkisk lederskap. Kommunikasjon i sammenheng i musikalsk improvisasjon leder til glede, frigjør energi og aktiverer både kunnskap og refleksjon. I samspill har jeg selv merket at jeg får en form for energi og spenning om å bruke mine musikalske kunnskaper og utfordre meg selv i økten. Denne formen for interaksjon og samspill baserer seg

på tillitt og frihet, som er to elementer i enhver sosial gruppe. I klassesammenheng vil dette gjelde for enhver klassesituasjon, det kreves at gruppen bygger på tillitt og frihet til å uttrykke seg fritt. Fra dette perspektivet, vil kunnskap stadig bli reprodusert og omformet i sosial kontakt med andre mennesker. Deltakelse i improvisasjon har derfor en positiv påvirkning på læringsmiljøet, elevenes sosiale kompetanse og utviklingen av individets kreative evner. Deltakelse i improvisatoriske økter fører til en form for metakognitiv læringsprosess, elevene lærer viktige sosiale og dialogiske kunnskaper. Hvordan man kan løse problemer og utvikle planer innad gruppen, hvordan individene i gruppen deler sine løsninger og hvordan man samarbeider på en kreativ oppgave.

“But it is the reflections through dialogues, as well as rather provoking and open questions about the student’s everyday experience, that have been of vital significance” (Alterhaug, 2004, p. 114).

Refleksjonene som elevene gjør under samspillet, kan være personlig verdifulle og mestring av slike undervisningsøkter kan være til hjelp det enkelte individ. Musikalsk improvisasjon tilrettelegger for en flat lederstruktur der dialoger mellom individene kan gi åpninger for økt samhandling og refleksjon.

3.2 Undervisning for kreativitet med disiplinert improvisasjon

3.21 Kreativitet

Kreativitet kan defineres som noe som involverer en kombinasjon av originalitet, noe unikt, en nyhet eller noe meningsfullt, noe nyttig eller passende til oppgaven (Beghetto & Kaufmann, 2011). Hva som ansees som originalt eller meningsfullt defineres innen en sosial, historisk og kulturell kontekst. Med andre ord har enhver gruppe ulike definisjoner av hva de tenker er kreativt. Det som elevene oppfatter som meningsfylt ender seg også etter hvilken kontekst de befinner seg i, og det som er originalt eller meningsfylt på barneskolen trenger ikke være like aktuelt når de er på trening eller på korpsøving. Kreativitet er nyskaping og er et grunnleggende trekk med mennesket som setter oss i stand til å tenke ut nye veier (Bakke, 2007). I den generelle delen av LK06 er kreativitet innesluttet under paraplybegrepet «det skapande

mennesket», men utformingen av kreativt arbeid opplever motkrefter og utfordringer til hvordan man kan realisere undervisning på grunn av praktiske årsaker. Kreativitet og konformitet står som motsetninger i samfunnet og derfor også i klasserommet (Bakke, 2007). Konformitet kan defineres som kreftene som ønsker å tilpasse seg, eller å gjøre mennesker like i tankemønster og i handling, eller som får mennesker til å underordne oss til tradisjoner eller normer som gjelder innen et samfunn eller kultur (Bakke, 2007). I ethvert skolesamfunn er det en balanse mellom konformitet og kreativitet, hvis konformiteten dominerer samfunnet stopper all utviklingen og meninger blir uniforme, og hvis kreativiteten dominerer samfunnet blir andre menneskers behov og ønsker uviktige for den gruppen og samarbeidet kollapser (Bakke, 2007). For å fremme kreativitet og ønsket om å oppfatte seg selv som kreativ, er det viktig for elevene å få utforske sine kreative sider. Et av karaktertrekkene som beskriver mennesker som oppfatter seg selv som kreativ er høy selvtillit og høy grad av selvaksept (Bakke, 2007). Dette synet for at kreative mennesker har høy selvtillit stemmer nok for enkelte, men jeg har selv observert sjenerte elever som har gjort kreativt arbeid i skolen uten å ville innrømme at de har kreative ferdigheter. Musikalsk improvisasjon kan være en didaktisk metode for å fremme kreativitet i klasserommet og være en metode for å utfordre sjenerte elever til å dele av seg selv i et trygt klassemiljø. Dette kan nok komme av flere årsaker, og skolen som undervisningsplattform legger nok i stor grad opp for konformitet i fordel for kreativitet. Det kommer av at lærerne i stor grad styrer for hva som skal skje og ikke skje i undervisningen (Bakke, 2007). Rommene for elevenes egen kreativitet blir styrt av voksne og elevene kan sjelden gjøre egne valg for hvordan de selv kan arbeide kreativt med oppgaver. Da er det viktig at læreren bruker metoder som gjør det mulig for eleven å arbeide kreativt.

3.22 Kreativt arbeid i klasserommet

Mange lærere har ønske om at elevene skal utfolde seg kreativt i skolen og at undervisningen ikke skal ende opp som en rekke endeløse monologer (Beghetto & Kaufmann, 2011). Samtidig frykter de samme lærerne at kreativitet kan bringe kaos i pensum og læreplanmål. Så lærerne sitter igjen med paradokset om å undervise i nødvendig akademisk kunnskap og samtidig utvikle elevenes kreative evner. Men hvordan kan man løse dette paradokset slik at elevene får utviklet sine kreative evner samtidig som en gjennomgår nødvendig pensum?

Alle lærere som har undervist i skolen vet at det er et skille mellom planlagt undervisning og undervisning i praksis. Uforutsette hendelser, spørsmål og momenter kan oppstå både før og i undervisning som gjør at planlagt undervisning ikke gjennomføres slik som planlagt (Beghetto & Kaufmann, 2011). I min egen praksis prøvde jeg i det første praksisoppholdet mitt å dra undervisning i praksis tilbake mot planlagt undervisning, utfallet av dette var at undervisningen ofte ble til en rekke planlagte monologer med en passiv klasse. Ved å bastant holde seg til planlagt undervisning lukker man igjen eller ignorerer mulige kreative momenter i undervisningen (Beghetto & Kaufmann, 2011). Men på samme viset ville det vært uansvarlig for meg som lærer å slå fra seg den planlagte undervisningen fordi da ville jeg som lærer laget kaos i læreplanen. Når en arbeider med kreativitet i klasserommet, kan løsningen være å finne rommene imellom planlagt undervisning og undervisning i praksis.

3.23 Disiplinert improvisasjon

Metoden for bruken av slike «rom» kalles disiplinert improvisasjon. Slik som det er nevnt ovenfor er ikke musikalsk improvisasjon noe som spontant oppstår uten forkunnskaper, men innebærer forkunnskaper, ferdigheter og ideer som omskapes. Disiplinert improvisasjon betyr å omforme planlagt undervisning i forhold til uforutsette ideer, formingen av ideene og transformasjon av ideene under strukturen som den planlagte undervisningen fastlegger (Beghetto & Kaufmann, 2011). Dette betyr at den planlagte undervisningen fastlegger noen strukturer som undervisningen må forholde seg til og elevene kan arbeide kreativt innen rammene for undervisningen. Disiplinert improvisasjon krever at undervisningen inneholder struktur og en form for hva elevene skal lære i løpet av undervisningen. Dette gjelder den faste og delvis statiske delen av disiplinert improvisasjon. Den improvisatoriske delen av disiplinert improvisasjon refererer til den løse delen av læringsmålene, dette kan være metode, valg av materiale, bruk av instrumenter eller sang. (Beghetto & Kaufmann, 2011). Det læreren har planlagt av fast struktur i undervisningen, kan også bidra til at elevene har rammer for hva de definerer som kreativt i gruppen. Hvis fokuset for dagens økt er akkordsammensetning, vil elevene fokusere på akkorder og hvordan de kan sette sammen akkorder på kreative måter.

Den improvisatoriske delen av metoden gjelder i de uplanlagte mellom planlagt undervisning og undervisning i praksis (Beghetto & Kaufmann, 2011). Slike rom kan lede til muligheter for

uventede og originale tolkninger av akademisk materialet, og kan lede til at elevgruppen bidrar til nyskaping og kreativitet i stedet for forberedte akademiske svar på spørsmål. Innen musikalsk improvisasjon kan dette gjelde at elevene skal utvide en struktur eller forandre på en eksisterende sang og drive med kreativt arbeid innen strukturen for eksempel rytmikk, melodi, akkordføring, soloprestasjoner. Mulighetene er store for at elevene kan individuelt og i samspill utvikle sine kreative evner innenfor undervisningens struktur. På samme måte som musikalsk improvisasjon er mer enn bare spontane og øyeblikkelige innfall, krever disiplinert improvisasjon musikalsk kunnskap, og systemer for å formulere ideer logisk, overbevisende og uttrykksfylt (Beghetto & Kaufmann, 2011). For læreren som bruker disiplinert improvisasjon som metode kreves det at læreren har ekspertisen og erfaringen nødvendig for å balansere planlagte læringsmål med improvisatoriske innfall fra elevene. Dette innebærer å både kunne håndtere de uforventede momentene som oppstår i undervisningen, men også å planlegge undervisningen slik at uforventede muligheter kan oppstå (Beghetto & Kaufmann, 2011).

Læreren kan legge opp til slike kreative rom i undervisningen med å fastsette de statiske delene med undervisningen, dette kan gjelde valg av material og utfordringer læreren har forberedt, og blande de statiske komponentene ved undervisningen med de mer flytende, altså innslag fra elevene. Balansen er snever mellom for flytende, det kan være at et par elevers meninger og ideer blir dominerende uten veiledning fra læreren, til at undervisningen blir for statisk, ved at læreren dominerer undervisningen og elevene mister interessen. For å bruke disiplinert improvisasjon er det viktig at elevene er familiære med emnet som det undervises i og trygghet til å kunne uttrykke sine meninger for det uforberedte (Beghetto & Kaufmann, 2011). Det ville for eksempel vært unaturlig for elevene å drive med improvisasjon innen sjangeren blues hvis de ikke hadde kunnskap om rytmikken, melodiføringen og gjentakelsene i bluessjangeren. Da ville de kreative innslagene manglet struktur og havnet utenfor det ønskede kunnskapsmålet for undervisningen. Læreren må samtidig balansere tilbakemeldingene han gir til gruppen, det må være en god balanse mellom kritisk tilbakemelding og oppmuntring. Hvis elevene opplever for mye kritisk tilbakemelding kan den enkelte oppfatte sine evner som mangelfulle, og hvis eleven får for lite kritisk tilbakemelding kan han bli ukritisk til sine egne prestasjoner og oppleve et sjokk når han opptrer med andre mennesker og får kritikk over sine prestasjoner (Beghetto &

Kaufmann, 2011). Balansen mellom oppmuntring og kritisk tilbakemelding er vanlig i grunnskole og ungdomsskole, og krever at læreren setter rammene for hva som skal vurderes og hva som er ramme for undervisningen.

3.24 Vurdering og tilbakemeldinger

Når eleven ikke lykkes i å spille for eksempel en rytme, må læreren bruke sitt skjønn og relasjon for å vite om eleven trenger oppmuntring eller kritisk tilbakemelding. I et slikt arbeid er relasjonen mellom lærer og elev viktig, fordi da har læreren forkunnskaper for hva eleven trenger for å lykkes i improvisasjonen sin og hvordan eleven skal vurdere sine egne prestasjoner. Bruk av formativ og summativ vurdering er et kjennetegn på god musikkundervisning (Sætre & Salvesen, 2010). Formativ vurdering, altså underveisvurdering er sentral som et middel for læring. Læring i musikk kjennetegnes i stor grad av praktiske handlinger (sang, spilling, lytting, komponering, improvisering og dansing). Når læreren instruerer, veileder og underviser i slikt praktisk arbeid, vil dette i stor grad handle om vurdering (Sætre & Salvesen, 2010). Læreren vil ofte fortelle elevene hva lykkes med, hva de ikke mestrer og hvordan de kan forbedre arbeidet sitt. Dette er sentrale elementer i formativ vurdering. Lærere som driver med arbeid i barne- og ungdomsskole vil gjenkjenne dette som sentrale komponenter for å drive med god tilbakemelding på elevenes arbeid. Det finnes flere måter å gjøre tilbakemeldinger. I analysedelen vil jeg vise til eksempler på vurderinger fra trommesirkelinstruktøren som gjør vurderinger på hvordan man kan inkludere gruppen og komme med ikke-verbale tilbakemeldinger for at elevene skal bli med i samspillet.

3.3 LK06 kompetansemål

Kompetansemålene innen musikkfaget i LK06, viser til tre mål for utvikling i av kognitive, psykomotoriske og affektiv kompetanse som elevene skal utvikle. Kognitive mål kan oversettes til kunnskapsmål og dreier seg derfor om forståelse, innsikt, kreativitet, hukommelse, oppfatning og tolkning av sanseinntrykk og alle andre læringsaktiviteter som forutsetter mentale aktiviteter (Hanken & Johansen, 2013). Psykomotoriske mål kan oversettes til ferdighetsmål og dreier seg om mål som har viljestemte og kontrollerte fysiske bevegelser og aktiviteter å gjøre (Hanken & Johansen, 2013). Dette dreier seg om fysiske bevegelser og

utførelsen av aktiviteter som har med hjernen å gjøre, dette kan gjelde for eksempel å flytte fingrene hurtig og nøyaktig på gitarhalsen for å få en klar og god lyd (Sætre & Salvesen, 2010). Affektive mål kan oversettes til holdningsmål, men innebærer også følelser, verdier og holdninger (Sætre & Salvesen, 2010).

3.4 Læreplanen i musikk

Musikkfaget er strukturert i tre hovedområder som fungerer som paraplybegreper for kompetanse som musikk læreren må forholde seg til i musikkundervisningen (Utdanningsdirektoratet, 2006). Læreplanen er i endring og faget skal fornyes i 2020, dette vil innebære forandringer i læreplanen og vil mulig gjøre store endringer på hva som skal undervises i musikkfaget.

3.5 Musikalske begreper

Siden temaet til oppgaven er musikalsk improvisasjon, er det naturlig å dra inn definisjoner på noen musikalske begreper.

Puls er et begrep innen rytmikk som beskriver like lange aksenter som repeteres med like lange mellomrom. Puls består av jevne markeringer uten framheving av lette eller tunge slag, og kan sammenlignes med regelmessige hjerteslag (Risa, 2001). Takt er organisering og gruppering av slike pulsslag, og pulsslagene kan organiseres i ulike former for takter. Marsjtakt er organisert i 4 gjentakende pulsslag som repeteres. Musikk organiseres i ulike former for takter, der det finnes 3, 4, 5, 6, 7 og så videre taktarter (Risa, 2001).

Grunnrytme er også et musikalsk begrep som er vesentlig i musikalsk improvisasjon, og innebærer ulikt trykk på pulsslagene innad taktarten. I marsjtakt er det første pulsslaget tungt, det andre lett, det tredje tungt og det fjerde lett (Risa, 2001). De tunge slagene blir betegnet som «downbeat» på engelsk, mens de lette slagene får betegnelsen «offbeat».

Rytme i musikk forholder seg til puls og takt, og beskriver organiseringen av rytmen. Når flere rytmiske mønstre virker sammen og skaper en rytmisk helhet kalles dette for polyrytmikk. Polyrytmikk er vanlig i mange musikalske sjangre og er sentralt å vite om hvis en driver med

musikalsk improvisasjon, fordi når flere deltakere i et samspill spiller ulike rytmer oppstår det ofte polyrytmiske mønstre.

3.6 Proksimale utviklingssone

Elevene kan sammen nå et høyere evnenivå i samarbeid med lærer eller andre elever, dette kalles mediering og er basis for den proksimale utviklingssone (Imsen, 1998). Den proksimale utviklingssonen er sonen mellom hva eleven kan greie alene og ved hjelp fra andre. Ved å ta i bruk disiplinert improvisasjon kan eleven utvikle sin musikalske kompetanse sammen med de andre deltakerne, og bli utfordret av både lærer og medelever til å greie mer en eleven hadde greid på egen hånd (Imsen, 1998).

1. Analyse

4.1 Disiplinert improvisasjon

Jeg stilte spørsmål om hva samspillet i musikalsk improvisasjon dreier seg om, og informanten hevdet at hele samspillet dreide seg om dialoger mellom lærer og elev, og elevene i mellom seg.

«K: jeg ser på det, som en samtale, uuh, og på samme måte som, i en hvilken som helst annen samtale med et eller flere mennesker involvert, med mindre den er veldig styrt på forhånd, og da spørres det om man kan kalle det en samtale, da er det kanskje mer et møte, jeg vet ikke.»

Slik vi kan se i dette eksemplet forteller Kristian at improvisasjonsøkten er en form for dialog eller samtale mellom flere parter. Kristian har valgt trommesirkel som metode for improvisasjon i barne- og ungdomsskole, og forteller om hvordan improvisasjonen må være noe som oppstår i øyeblikket, altså. Informanten mener undervisningen må ta form i noe spontant som oppstår i øyeblikket. Dette kan tyde på at denne formen for improvisasjon er rettet mot «øyeblikksimprovisasjonen» fordi han sammenligner undervisningsformen mot en samtale, altså noe uforutsigbart (Alterhaug, 2004). Hvis undervisningen blir statisk og lærerstyrt

vil dette mulig lukke igjen for de kreative rommene som oppstår i kreativ undervisning (Beghetto & Kaufmann, 2011). Hvis undervisningsøkten er styrt på forhånd mister gruppen muligheten for aktiv dialog. Hvis den blir veldig styrt på forhånd kan det mulig være at læreren ønsker at elevene skal være konforme i fordel for kreative.

4.2 Læreren kompetanse

Jeg stilte så spørsmål om hva som krevdes av Kristian som leder for å få kreative rom til å åpne seg. De kreative rommene er sentrale for at undervisningen skal forholde seg kreativ, og som leder må en vite hvordan man kan få slike rom til å åpne seg (Beghetto & Kaufmann, 2011).

K: Jo jeg må jo være rimelig trygg på dette selv, at jeg har en trygghet i forhold til periodefølelse, i forhold til hvor eneren er, i forhold til å flytte pauser etter behov. Å holde å holde strukturen inne i meg selv om det ikke spilles ut i toner og klanger og lyder»

Læreren må holde oversikt over musikkens struktur i samspillet med elevene. Informanten mener det er hans kompetanse på periodefølelse, altså kontrollen han behersker over tomrom og pauser i musikk, som gjør det mulig for han å holde kontroll over improvisasjonsøkten (Risa, 2001). For å undervise i musikalsk undervisning må han ha intern struktur over musikkens rytmikk for å utfordre og holde på samspillet struktur.

4.3 Kaos og struktur i improvisasjon

Et sentralt tema i improvisasjon er forholdet mellom kaos og struktur, jeg spurte min informant om hvordan kaos og struktur påvirker samspillet i improvisasjonsgrupper. Han svarte at dette aspektet ved improvisasjon var todelt. Der den ene er binær, altså enten kaos eller struktur. Mens den andre formen var mer kompleks og sammenknyttet.

K: hvis jeg begynner i en barnehage for eksempel også begynner jeg å hamre løs på trommen min, så kaller det på barnas kaosrespons, så da begynner de også å hamre løs, og det er helt spektakkel, også lander vi med et felles brak også spør jeg «hva syns dere? Var det musikk eller bråk?» Og de fleste som er ærlige sier gjerne med et tilfreds smil at det var bråk. Også begynner jeg kanskje å spille en veldig enkel rytme, og med en gang jeg gjør det så oppstår det noe helt annet i rommet, for da kaller ikke... eller det jeg spiller kaller ikke på

barnas kaos, det kaller på deres... struktur. For da begynner de å lete etter en strukturell rolle i det jeg spiller, og da kommer lyttingen inn og det å prøve å finne sin plass.

Her beskriver informanten hvordan han legger opp til at elevene skal føle forskjellen mellom kaos og struktur i samspillet. Det som er interessant med dette eksemplet er at elevene får først utfolde seg individuelt på trommene, uten at læreren legger føringer for hvordan strukturen i musikken skal utfolde seg. Når barna «hamrer» løs på trommen blir dette oppfattet som bråk, altså kaos, men når informanten lager en struktur leter barna aktivt etter sin strukturelle rolle i samspillet. Dette kaller på barnas konformitet og de leter etter en plass i fellesskapet (Bakke, 2007).

4.4 Improvisasjon for mennesker uten musikalsk kompetanse

Informantens metode for improvisasjon med grupper står i kontrast med det teorien mener kreves for å drive improvisasjon. Informantens improvisasjonsgrupper består av mennesker som både har musikalsk kompetanse og for de som ikke har det. Metoden hans refererer til improvisasjon som framførelse på bakgrunn av et kreativt innfall i øyeblikket. Han har også slike samspillsgrupper med musikkstudenter og mennesker med musikalsk kompetanse, men han differensierer og tilrettelegger for gruppen som helhet og individuelt for enkeltpersoner i gruppen.

K: Men i den sammenhengen som jeg holder på med improvisasjon som er øyeblikksmusikk, altså helt uten noe forutgående musikalsk plan og heller ikke noe mål i etterkant man skal nå. Så går det ikke på ferdigheter sånn sett, det jeg fokuserer på, det er lytting. Min erfaring så langt tilsier at vi kan nå veldig, veldig langt med å øve oss på det å lytte og respondere, og at det ikke bare kompenserer, men på mange måter trumfer teknisk ekspertise.

Informanten hevder at lytting er det viktigste i arbeidet med improvisasjon i samspill, og mener musikken blir en form for samtale mellom de ulike partene i gruppen. At elevene har en form for kommunikasjon mellom hverandre, og at hvert bidrag gjør at musikken utvikler seg og

begynner å leve sitt eget liv. Aktørene i gruppen kan lytte til hverandre og spille på hverandre sine bidrag. På denne måten er det mulig å utvikle kreativitet ved å spille på de andre aktørenes bidrag.

4.5 Hvordan legge til rette for kreative rom i samspill

Noe jeg selv har slitt med i musikalsk improvisasjonsundervisning er å legge til rette for de kreative rommene i undervisningen. Innen disiplinert improvisasjon (Beghetto & Kaufmann, 2011) må læreren planlegge og legge til rette for slike rom for at elevene skal få utfolde seg kreativt.

K: Det jeg tenker i forhold til trommesirkel er at jeg legger veldig vekt på pausene i rytmene. Fordi pausene er de rommene vi skaper i musikken, og det er i de rommene at vi kan bli oppmerksom på hverandre og møtes. Gjennom de kontaktpunktene der så bygger vi relasjoner.

Informanten hevder det er pausene i rytmen som gir rom for kreativitet i samspillet. Det er i pausene elevene kan kommunisere og lytte til hverandre. Pausene i musikken gir en form for struktur i samspillet, og fordi pausene skaper en struktur i kaoset (Risa, 2001).

4.6 Tilbakemeldinger

I intervjuet bidro informanten med empiri angående elevenes perspektiv angående kaos og struktur i samspill. Han mente at barnas perspektiv på hva som oppfattes som kaos kan stå i kontrast på lærerens perspektiv på kaos. Informanten påstår at kaos og struktur er to forskjellige fenomener innad improvisasjon, selv om kaos kan oppstå i en struktur, og at læreren må være bevisst på å skille fenomenene med et pedagogisk blikk.

K: for aktiviteten er noe helt annet, det er akkurat som en barnetegning, hvis du ser en krusedull på et ark og barnet sier sånn: det er mamma med den nye hatten. Også sier du: «nei det der ligner ikke på moren din i det hele tatt, det ser jo bare ut som en krusedull». Det sier man ikke fordi, det vet vi. Men det er akkurat det samme. Barnet leter og det er den indre aktiviteten bak det som kommer til uttrykk på et papir eller gjennom instrumenter, det er den vi må se. Og ikke resultatet, ikke det ytre resultatet

Informanten mener det viktigste med improvisasjonsundervisning er den indre aktiviteten som skjer aktøren. Informanten forteller videre i intervjuet at tilbakemeldingene er ment for å gi en følelse av at handlingene til elevene blir sett og at elevene opplever en form for bekreftelse slik at de blir oppmuntret til å eksperimentere. Denne formen for tilbakemeldinger og vurderinger fra lærerens ståsted minner om formative vurderinger som læreren gir igjennom undervisning (Sætre & Salvesen, 2010). Slike underveisvurderinger er ment til å veilede elevene og trenger nødvendigvis ikke være opptatt av resultatet. Et pedagogisk blikk som er ment for å forstå handlingen og ikke resultatet, kan mulig fungere som tilpasning for den enkelte eleven

K: fordi dette handler om relasjon, det er det siste jeg har landet på når det gjelder å si enkelt hva trommesirkel handler om. Det handler ikke om prestasjon, men det handler om relasjon.

Informantens pedagogiske pedagogiske grunntanke om trommesirkel, altså improvisasjon i samspill er relasjoner i gruppen. Relasjoner mellom deltakerne i gruppen og læreren, dette kan innebære å se eleven i aktørperspektiv og mentalisere med den enkelte elev.

4.7 Lærerens ledelse i samspillet

Jeg stilte informanten spørsmål om hvordan han tilrettelegger for slikt improvisatorisk samspill. Informanten mente at grunnpremisset for hele trommesirkelen var at man ikke kunne spille feil, og med en slik retorikk legges føringer for at samspillet var en trygg sone for kreativ utfoldelse. Han hevdet også at hvis han brøt denne invitasjonen så ville han brutt løftet sitt om å lage en trygg sone for utfoldelse, og hele samspillet ville falt sammen. Denne tillitten og friheten er sentral for at improvisasjon skal blomstre i samspill (Alterhaug, 2004).

K: En forutsetning for å kunne få til en trommesirkel det er at man gjør det helt klart at her er det umulig å spille feil. Så må jeg prøve å legge til rette for at de skal ha optimale forutsetninger for å lykkes. Så jeg må invitere til noe som er trygt og forutsigbart, og som samtidig gir rom for utfoldelse. For meg så handler det om å en tydelig puls. For pulsen slik som jeg ser det er en metafor for ledelse. Og jeg pleier også å ha en shaker som gir underdelingene.

Neste punktet informanten nevner er å gi elevene de beste forutsetningene for å mestre det musikalske materialet i samspillet. Hvis den musikalske utfordringen blir for stor, vil elevene trolig bli demotiverte og miste tro på egne evner (Imsen, 1998). Informantens måte å lede gruppen på en trygg og forutsigbar måte er å gi en tydelig puls (Risa, 2001).

K: Og i det rommet som oppstår i det spennet mellom pulsslagene og underdelingene, der har man pulsslagene som er de møtepunktene der vi som en flokk kommer sammen, og kjenner at vi fremdeles holder oss sammen. Mens underdelingene måler opp rommene imellom og gir oss referanser vi kan leke oss. På en måte er de to ytterpunkter av improvisasjonsrommet.

Informanten hevder at pulsen kan oppleves som strukturen i samspillet og er et referansepunkt til fellesskapet i gruppen. Mens underdelingene er de kreative rommene, som fremstår som referansepunkt for kreativitet (Beghetto & Kaufmann, 2011).

4.8 Tilrettelegging og differensiering

I intervjuet stilte jeg spørsmål om hvordan han tilrettelegger for grupper med ulik musikalsk kompetanse, i dette eksemplet barneskole og videregående elever. Hvordan læreren tilrettelegger vanskelighetsgrad og struktur i undervisningen er viktig for musikk læreren som vil undervise med musikalsk improvisasjon som metode.

K: Fordi med barn så begynner jeg litt som med støttehjul på en tohjulssykkle, det skal veldig mye til for å velte den vognen jeg starter ved å ha pulstromme, shaker, kubjelle og tamburin. Offbeaten på tamburin og downbeaten på kubjelle, da alt er på plass, sånn at de skal kunne kjenne hvor grensene går og for å finne en struktur de kan slutte seg til.

Informanten mener strukturen må være tydeligere og mer definert i arbeid med yngre barn. Ved å definere den musikalske strukturen så tydelig kan elevene slutte seg til fellesskapet og gjøre improvisatoriske valg innen strukturen. Dette kan tyde på at informantens mål for musikalsk improvisasjon med yngre barn er å undervise i pulsfølelse. Siden de trykklette pulsslagene er på tamburin og de tunge pulsslagene er på kubjelle vil det være enklere for unge barn særlig musikalsk opptrening å henge med på samspillet.

Men å drive på med like tydelig struktur med elever med større musikalsk kompetanse vil trolig kunne oppleves som demotiverende for eldre elever.

Men på videregående hvis det for eksempel er musikklinje med folk som er fortrolige med offbeat, synkoper, trioler og 6/8, og sånne ting. Så vil det å spille på den måten der, rett og slett være å stoppe opp for en del kreative muligheter som kunne ligget der. Da prøver jeg å trekke det tilbake og heller improvisere litt mer, legge inn litt etterslag der, prøve å føye meg etter hva de andre spiller.

Dette kan bety at informantene legger opp til at elevene skal sammen danne en struktur, og bruke sine lytteferdigheter til å lage samspill. Det kreative rommet for improvisasjon kan mulig være større siden strukturen kan endres på (Beghetto & Kaufmann, 2011). Den proksimale utviklingssonen kan oppfattes som for lav videregående elevene hvis strukturen i musikk er for tydelig, og siden de må samarbeide om å lage strukturen kan dette tyde på mediering mellom elev til elev, og lærer til elev (Imsen, 1998).

5.0 Oppsummering

Hensikten ved denne oppgaven er å belyse hva som kreves av musikk læreren for å bruke musikk læreren i grunnskolen for å bruke musikalsk improvisasjon som et didaktisk verktøy. Jeg har ikke kommet frem til en bestemt metode som fungerer for all musikalsk improvisasjon i grunnskolen, og oppgaven konkluderer ikke med universelle regler for hvordan improvisasjon kan brukes i musikkundervisningen. Men jeg har funnet ut noen forhåndsregler for hvordan læreren kan tilrettelegge for et trygt læringsmiljø, der dette kan gjøres ved å lage grunnregler som at det ikke er mulig å spille feil og at læreren er positiv i tilbakemeldinger til elevene. I samspillet må læreren lage en musikalsk struktur som hjelper elevene i mestring av samspillet. Dette kan læreren tilpasse etter elevenes musikalske kompetanse, men læreren er ansvarlig for den musikalske strukturen i samspillet. Teorien i oppgaven viser til musikalsk improvisasjon som en aktivitet som krever ferdigheter, men datamaterialet viser at musikalsk improvisasjon kan være en metode for mennesker uten særlig musikalsk kompetanse. Det kan tyde på at det må bygges tillit mellom lærer og elevgruppe før man kan gå i gang med samspillet, fordi slikt samspill må bygge på frihet og tillit. Flytsone er et interessant fenomen i musikalsk

improvisatorisk arbeid, fordi den kan utjevne forskjeller innad i gruppen, dette kommer av at hvis individet opplever tilstrekkelig trygghet, tilbakemeldinger og utfordringer kan den enkelte spille på sin egen flytsone. Musikalsk improvisasjon kan utvikle elevenes kreative evner og er en metode som kan utfordre elevenes musikalske kompetanse, lytting og samarbeid i gruppe.

5.1 Avsluttende tanker fra en lærerstudents perspektiv

Denne oppgaven har utvidet min kompetanse om musikalsk improvisasjon. Analyse av datamaterialet har gitt meg innsikt i noen grunnleggende prinsipper som må oppfølges før musikalsk undervisning kan gjennomføres. Læreren står som ansvarlig for å etablere samspillet og er ansvarlig for den musikalske strukturen i samspillet. I arbeid med grunnskoleelever og yngre barn må læreren holde fastere struktur i samspillet og målet for undervisningen handler om å la elevene kjenne på fellesskapsfølelsen. Dette trenger ikke å bety at musikalsk kompetanse er avgrenset av alder, men mulig av eksponering av kreative arbeidsmetoder som musikalsk improvisasjon. Det kreves mye av læreren for å vedlikeholde og undervise med en slik metode, som klasseleder må en vedlikeholde strukturen i samspillet, veilede elevene og være en klasseleder. Læreren musikalske kompetanse må være god for å drive slik undervisning, dette kan være fordi undervisningen skjer i øyeblikket og som klasseleder må en være sikker på musikalske fenomener som puls og grunnrytme. Som musikk lærerstudent kommer jeg til å bruke musikalsk improvisasjon som metode i min undervisning og jeg håper oppgaven bidrar til innsikt til andre.

Litteraturliste

- Alterhaug, B. (2004). Improvisation on a triple theme: Creativity: Jazz Improvisation and Communication. *Studia Musicologica Norvegica Nr 30*, pp. 97-118.
- Bakke, S. (2007). Kva vilkår har kreativiteten i ein norsk grunnskule i dag? In S. Stenersen, *Musikk - mulighetenes fag* (pp. 131-150). Bergen: Vigmostad og Bjørke AS.
- Beghetto, R. A., & Kaufmann, J. A. (2011). Teaching for Creativity with Disciplined Improvisation. In R. A. Beghetto, & J. C. Kaufmann, *Structure and Improvisation in Creative Teaching* (pp. 94-110). Cambridge: Cambridge University Press.
- Christoffersen, L., & Johannesen, A. (2018). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Hanken, I. M., & Johansen, G. (2013). *Musikkundervisningens didaktikk*. Oslo: CAPPELEN DAMM AS.
- Imsen, G. (1998). *Elevenes verden: innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo: Tano Achehoug.
- Risa, Ø. (2001). *Musikkteori & arrangering: innføring for lærerstudenter*. Oslo: Universitetsforlaget AS'.
- Sætre, J. H., & Salvesen, G. (2010). *Allmenn Musikkundervisning*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Utdanningsdirektoratet. (2006, 08 01). *Læreplanen i musikk (MUS1-01)*. Retrieved from Udir: <https://www.udir.no/kl06/MUS1-01/Hele/Hovedomraader>