



# Høgskulen på Vestlandet

## Profesjonsfag 4: Bacheloroppgave

FM3-BAC-15-OM-1-2023-VÅR-FLOWassign

### Predefinert informasjon

<b>Startdato:</b>	02-05-2023 09:00 CEST	<b>Termin:</b>	2023 VÅR
<b>Sluttdato:</b>	16-05-2023 14:00 CEST	<b>Vurderingsform:</b>	Norsk 6-trinns skala (A-F)
<b>Eksamensform:</b>	Bacheloroppgave		
<b>Flowkode:</b>	203 FM3-BAC-15 1 OM-1 2023 VÅR		
<b>Intern sensor:</b>	(Anonymisert)		

### Deltaker

<b>Kandidatnr.:</b>	213
---------------------	-----

### Informasjon fra deltaker

<b>Antall ord *:</b>	9296
----------------------	------

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 autalen 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



# BACHELOROPPGAVE

## Kreative prosesser i vokalopplæring

- Et blikk på tre sangpedagogers holdninger og erfaringer

## Creative processes in vocal teaching

- A look at three singing educators' attitudes and experiences

Anette Espedal

FM3-BAC-15

Høgskulen på Vestlandet, Campus Kronstad

Kandidatnummer: 213

Faglærerutdanning i musikk

Fakultetet for lærerutdanning, kultur og idrett – institutt for kunstfag

Veileder: Åsmund Espeland

6. semester vår, 2023

## **Abstrakt:**

Denne bacheloroppgaven er en kvalitativ forskning på sangpedagogers holdninger til og erfaringer med kreative prosesser i vokalopplæringen i kulturskolen. Hovedmålet med oppgaven er å belyse hvordan sangpedagoger ser på og forholder seg til undervisningspraksis med fokus på kreativitet og erfaringer de har med fasilitering for kreative prosesser. Forskningen har følgende problemstilling: *Hvilke holdninger til og erfaringer med kreative prosesser i vokalopplæringen har tre utvalgte sangpedagoger i kulturskolen?* Prosjektet benytter seg av semi-strukturert dybdeintervjuer som metode med fokus på lærerens perspektiv og erfaringer. Kreativitetsteori og kreativitetspedagogikk står sentralt for teorigrunnet i oppgaven. Kreativitet og kreative prosesser kan tolkes og defineres ulikt, men viser i denne forskningen til å befinne seg i ulike former for å *skape* enten ved *gjenskapning, låtskriving, improvisasjon* eller å *skape estetiske opplevelser* med musikk i fremføringssituasjoner. Funnene i forskningen viser at sangpedagoger ønsker og forsøker å bruke kreative prosesser i vokalopplæringen så mye det lar seg gjøre, gjennom kjennskap og trygghet de etablerer med sangelevne.

# Innholdsfortegnelse

<b>1.0 Innledning</b> .....	<b>5</b>
1.1 Problemstilling.....	5
1.2 Tidligere forskning på kreative prosesser og vokalundervisning.....	6
1.3 Kulturskolen som forskningsarena.....	6
1.4 Strukturen på oppgaven .....	7
<b>2.0 Teori</b> .....	<b>8</b>
2.1 Kreativitetsteori.....	8
2.2 Hva kjennetegner en kreativ prosess?.....	9
2.3 Kreativitetspedagogikk.....	9
2.4 Kreative prosesser i musikkundervisning.....	10
2.2.1 <i>Improvisasjon</i> .....	10
<b>3.0 Metodiske valg</b> .....	<b>12</b>
3.1 Kvalitativ metode.....	12
3.2 Semi-strukturert forskningsintervju.....	12
3.3 Valg av informanter.....	13
3.4 Analyse.....	13
3.5 Etiske refleksjoner.....	14
<b>4.0 Resultat og analyse</b> .....	<b>15</b>
4.1 Mirjam, Henrik og Rakel.....	15
4.2 Hvilke holdninger har informantene til kreative prosesser i vokalopplæring?.....	15
4.3 Hvilke faktorer er viktige ifølge informantenes erfaringer med kreative prosesser?.....	17
4.4 Å skape og gjenskape.....	17
4.4.1 <i>Improvisasjon og låtskriving</i> .....	18
4.4.2 <i>Kreativitet kan læres</i> .....	18
4.4.3 <i>Erfaringer med tilrettelegging</i> .....	19
4.5 Autonomi og asymmetri.....	20
4.5.1 Har kreative prosesser positive effekter på elevens læring?.....	21

4.5.2	<i>Verktøy for eleven</i> .....	21
4.5.3	<i>Elevens trygghet</i> .....	22
4.6	Rammefaktorer i kulturskolen.....	22
<b>5.0</b>	<b>Drøfting og tolkning av resultatene</b> .....	<b>24</b>
5.1	Hvilke holdninger har informantene til kreative prosesser i vokalopplæringen?.....	24
5.1.1	<i>Lærerens rolle</i> .....	25
5.1.2	<i>kreative prosessers plass i kulturskolen</i> .....	25
5.1.3	<i>Mener informantene at kreative prosesser utelukkende er positivt?</i> .....	26
5.2	Hvilke erfaringer har informantene med kreative prosesser i deres egen undervisningspraksis?.....	27
5.2.1	<i>Fasilitering av kreative prosesser</i> .....	27
5.2.2	<i>Verktøy for kreativ utfoldelse</i> .....	27
<b>6.0</b>	<b>Oppsummering</b> .....	<b>29</b>
6.1	Videre forskning.....	30
<b>7.0</b>	<b>Litteraturliste</b> .....	<b>31</b>
<b>8.0</b>	<b>Vedlegg</b> .....	<b>32</b>
8.1	Vedlegg 1: Samtykkeskjema sangpedagog.....	33
8.2	Vedlegg 2: Informasjonsskriv til informantene.....	34
8.3	Vedlegg 3: Intervjuguide.....	37

## 1.0 Innledning

Musikk har alltid fulgt meg på veien i livet. I ung alder engasjerte jeg meg raskt både på sangfronten og dansefronten noe som har utviklet seg frem til i dag. Parallelt som jeg begynte å «trene» meg selv til å synge befant sangformen seg ofte naturlig tett til å dikte opp melodifraser og finne på tekst som falt inn i øyeblikket. Etter hvert som min far lærte meg noen enkle akkorder på gitar og piano begynte jeg å eksperimentere med å lage egne melodier og tekster.

Man kan med andre ord si at nysgjerrigheten alltid har vært stor på samspillet mellom det kreative og skapende i konteksten av sang og musikk. Med ståstedet som vokalist, låtskriver og fremtidig musikk lærer selv, ønsker jeg derfor å forske på dette musikkpedagogiske området. Musikk har ikke en statisk posisjon, men er i en kontinuerlig bevegelse. Dette ser man blant annet i utviklingen av nye musikalske uttrykk, sjangre og i innovative verktøy for å skape og produsere musikk. Disse elementene som peker på en kreativ utvikling i musikk som over tid vil påvirke pedagogikken innenfor instrumental og vokalopplæringen også i kulturskolen. Kulturskolens rammeplan formulerer dette gjennom deres hovedmål: *å skape, formidle, utøve, lytte og reflektere* gjennomsyrrer fagplanen (Norsk Kulturskoleråd, 2016, 48). Jeg ønsker dermed å belyse hvilke holdninger som finnes i musikkpedagogiske praksiser når det gjelder *kreativitet* og søker et større innblikk i hvordan sanglærere anser kreativitetens plass i vokalundervisningen i kulturskolen. For å gjennomføre denne undersøkelsen vil jeg foreta meg en kvalitativ forskningsmetode med intervju av tre informanter som jobber med vokalopplæring i kulturskolen. Deretter vil jeg analysere, fortolke og drøfte svarene deres i lys av utvalgt teori i henhold til problemstillingen min.

### 1.1 Problemstilling

*Kreative prosesser* er et begrep som rommer flere tolkninger og betydninger i forskjellige faglige kontekster. I denne oppgaven er konteksten avgrenset til musikkfeltet og spesifikt til vokalundervisning i kulturskolen. Slik jeg ser det, kan kreative prosesser aktiviseres i all undervisningspraksis for vokalopplæring dersom man som sangpedagog bevisstgjør dens muligheter i de ovennevnte målene i rammeplanen. Kreative prosesser kan derfor finne sted i både oppvarming-, og innøvingsmetodikk, trening av formidling eller i en konsertsituasjon. To skapende aktiviteter som særlig anses kreative er *improvisasjon* og *komponering* som vi skal komme tilbake til. Målet for oppgaven blir dermed å utforske hvilke holdninger

sangpedagoger har i dag til å bruke kreative prosesser i undervisningspraksis og hvilke erfaringer de har fra før. Problemstillingen min er slik:

*Hvilke holdninger til og erfaringer med kreative prosesser i vokalopplæringen har tre utvalgte sangpedagoger i kulturskolen?*

## 1.2 Tidligere forskning på kreative prosesser og vokalundervisning

Det ser ut til at kombinasjonen av temaene *kreative prosesser* og *vokalopplæring* befinner seg litt i *forskningsgapet* og har dermed gjort det utfordrende å finne tidligere forskning. Det er for meg oppsiktsvekkende at det finnes lite forskning på krysningen, men på en annen side det nettopp dette som vekker interessen min i å velge å forske på dette da det signaliserer et behov. Likevel finnes det tidligere forskning på temaene hver for seg eller noe i beslektede former. Johansen (2010) har et kapittel som omhandler improvisasjon og komposisjon med vekt på fellestrekk ved kreativ musikkundervisning. Noen andre forfattere er Burnard og Murphy (2017) som har fokus på kreativitetspedagogikk med bruk av musikk også i andre fag. Det finnes også en tidligere masteroppgave skrevet av Ekern (2013) som omhandler låtskrivingsprosesser, men fokuset er rettet mot at det skjer som oftest gjennom en uformell opplæring, noe som potensielt kan peke på plassen slike kreative prosesser får i kulturskolen.

## 1.3 Kulturskolen som forskningsarena

I henhold til problemstillingen har jeg valgt kulturskolen som problemområde. Bakgrunnen for dette er at jeg mener kulturskolen har en interessant og viktig rolle når det gjelder å fange opp og følge opp unge mennesker som ønsker å lære seg et instrument. Det unike med kulturskolen kontra den formelle musikkundervisningen i skolen er at ungdommene får tettere oppfølging som i mye større grad kan tilpasses elevens individuelle behov. Kulturskolen har som nevnt en egen rammeplan for musikkopplæringen og her står det blant annet at musikkelevne skal være «fremtidens musikkutøvere, musikkpedagoger, musikkskapere og publikummere» (Norsk Kulturskoleråd, 2016, s. 45). Man kan se hvordan det som betegnes «musikkskapere» blir formulert i faghjulet som «skape». De kreative elementene kommer frem her som: *improvisere, komponere, arrangere, forme, lage og utforske* (Norsk Kulturskoleråd, s. 48).

Wenche Waagen (2011) som også har vært bidragsyter for rammeplanen til kulturskolen, påpeker i sin bok at selv om musikkopplæringen har et mindre «formelt» format uten for eksempel karaktersetting, har de kommunale kulturskolene en nasjonal rammeplan som Norsk

Kulturskoleråd har utviklet. Under nøkkelkompetanser litt lengre ned i rammeplanen formulerer de et kompetansemål som å «lage» slik:

*«Å kunne lage innebærer arbeid i spennet fra intuitive improvisasjoner via komponering og låtskriving til videreformidling av musikalske ideer i samspill, dessuten utvikling av kompetanse i lyddesign, musikkteknologi og konsertproduksjon. Å beherske ulike former for notasjon og på ulike måter ta vare på egenkomponert musikk, står sentralt» (Norsk kulturskoleråd, 2016, s. 51).*

Som vi ser berører flere av målene i kulturskolens rammeplan mange forskjellige komponenter som inngår i skapende aktiviteter.

#### 1.4 Strukturen på oppgaven

Oppgaven er strukturert slik at jeg i kapittel to presenterer ulike relevante teorier for å danne teorigrunnet for forskningen. I kapittel tre vil jeg deretter grunngi metodiske valg og hvordan jeg gikk frem i prosessen av innsamling av data og analyse av datamaterialet. I kapittel fire vil resultatene av dataen fremlegges sammen med analysen som jeg i kapittel fem vil drøfte og tolke før jeg i kapittel seks avslutter med å oppsummere oppgaven i helhet.



## 2.0 Teori

I dette kapittelet vil jeg presentere forskjellige teorier som har relevans for fagfeltet jeg forsker på. Jeg vil først presentere teori knyttet til de sentrale begrepene i problemstillingen som omhandler *kreativitet* og *kreative prosesser* etterfulgt av å knytte det til musikkpedagogikk og vokalopplæring i kulturskolen.

### 2.1 Kreativitetsteori

Hva er *kreativitet*? Dette er et grunnleggende spørsmål i møte med problemstillingen min, da hvordan begrepet skal defineres vil prege veien videre for forskningen og hvordan resultatene skal tolkes. Erik Lerdahl (2007) presenterer ulike definisjoner i sin bok og hvilke forutsetninger som kjennetegnes for å kunne innta en kreativ holdning (s. 21). Ifølge han er målet å gi rom for en mer helhetlig forståelse av kreativitet enn å gi én definisjon, likevel peker han på noen konkrete definisjoner. Først og fremst viser han at selve ordet *kreativitet* stammer fra *creare/creatus* som vil si «å bringe frem» eller «skape». Han trekker også frem at en kreativ idé vil romme både det gjenkjennelige, men også det overraskende for oss. I praksis vil det dreie seg om å kunne anvende gammel kunnskap i nye sammenhenger (Lerdahl, 2007, s.21).

Kaufmann (2006) påstår at for at noe skal kunne betegnes kreativt bør det ha både en originalitet og verdi. I praksis betyr det at det skal føre til en forbedring av nåværende konvensjonelle løsninger på en original måte. En forutsetning for dette er at man er villig til å utfordre det bestående for å komme frem til noe nytt. Innenfor musikk er dette et interessant aspekt ved kreativitet. Kanskje en «konvensjonell» løsning dreier seg her om nye kunstneriske uttrykk som skapes og som kan tilføye nye dimensjoner av estetiske opplevelser? I så fall kommer ikke nødvendigvis verdien frem umiddelbart. For eksempel har de fleste musikkjangres debut ofte et tosidig respons, både interesse og beundring, men også motstand og forakt. Her foregår den kreative prosessen inn i det ukjente, med mot til å tenke utenfor «boksen». Rollo May (1994) skriver at *mot* er noe man kan ha sammen med andre, men som må være bunnet i enkeltpersoners egne originale tanker. Dersom disse ikke lyttes til eller handles på vil det føles som å forråde seg selv og til dels fellesskapet fordi man ikke har gitt bidraget sitt til helheten (s. 10).

## 2.2 Hva kjennetegner en kreativ prosess?

Lerdahl fremlegger typiske fallgruver som kan sperre for kreativ tenkning, men viser også øvelser som kan stimulere en opptrening av det han betegner som den «kreative muskelen» (2007, s. 22). Både Lerdahl og Kaufmann skriver ut ifra et ståsted om at kreativitet kan læres og trenes opp, et interessant perspektiv i forhold til hvordan kreativitet oppfattes i undervisningssammenheng. Dersom kreativitet ikke bare anses som en «medfødt» egenskap hos enkelte, hvordan kan den i så fall trenes opp og hvorfor skal man det?

Lerdahl viser til gjentakende egenskaper som er hos dem som blir ansett som «kreative personer». Bevisstgjørelse av sine egne mønstre i møte med å jobbe kreativt er fundamentalt for å kunne kartlegge hva som hindrer og hva som stimulerer den kreative tenkningen (2007, s. 22). I en kreativ sammenheng vil ofte selvsensur begrense idémyldringen og tankeprosessen til å koble nye sammenhenger. Dette henger igjen sammen med at kreativitet befinner seg i en spenning av *lek, nysgjerrighet, intuisjon, det ukomfortable*, men også gjennom *lidenskap, målsetting og opprørstrang* (s. 21). Oppsummert kan man si at kreativitet knyttes til prosesser der man søker å skape noe nytt av verdi gjennom evnen til å tenke ut nye løsninger, koble sammen kunnskap, finne ulike svar og gå ut av komfortsonen i å evne å fantasere og overraske seg selv (s. 22). Kaufmann beskriver det sistnevnte momentet at å overraske seg selv ofte blir omtalt som måten en ide «kom til en» på en måte man ikke hadde forutsett. Han peker på at underbevisstheten jobber innvendig helt til den møter overflaten (2006, s. 32).

## 2.3 Kreativitetspedagogikk

Cremin og Chappell (2021) har skrevet en anmeldelse om ulike beskrivelser av kreativitetspedagogikk som henviser til skolen, men ikke direkte for musikkfaget eller kulturskolen. Flere av de ovennevnte egenskapene hos Lerdahl (2007) går igjen i essensen av dataene til Cremin og Chappell sin undersøkelse i en pedagogisk kontekst. De observerte syv fremtredende karaktertrekk ved kreativitetspedagogikk: *Oppmuntring til autonomi og agency, lekenhet, problemløsning, å ta risiko, sambygging og samarbeid* og til slutt *lærerens egen kreativitet* (2021, s. 299). Selv om karaktertrekkene baseres på et generelt nivå tror jeg de også er relevante for musikkfaget og anvendbart som supplement i diskursen rundt i undervisning i kulturskolen.

## 2.4 Kreative prosesser i musikkundervisning

Burnard og Murphy (2017) skriver om kreativitetspedagogikk som retter seg mot musikk i skolen, primært barneskolen. De presenterer en måte å revurdere det mange lærere har gjort opp gjennom historien med å kategorisere barn etter de som er «musikalske» eller ikke, og de som er «kreative» eller ikke. De mener at på samme måte som disse mytene blir lagt på elevene, finnes det tilsvarende myter på lærerne for hvem som kan undervise i musikk og ikke. De mener derfor at lærerens holdninger til kreativitet og å aktivisere musikk kreativt også i andre fag, vil utgjøre en betydelig forskjell for elevens læring. De argumenterer for at dersom man klarer å rive ned noen av disse mytene, vil man forstå at det er selve samarbeidet mellom læreren og elevenes engasjement som vil resultere i kreative prosesser og en dypere læring (Burnard & Murphy, 2017, s. 46).

En annen forfatter som poengterer noe liknende er Stein Bakke (1995). Han påpeker en *asymmetri* mellom lærerrollen og eleven, hvor en pedagogisk tanke opp gjennom historien har vært at lærerne sitter med «all» kunnskapen som de gjennom undervisning prøver å overføre til eleven. Det gir dermed læreren rett til å bestemme all form for metode, fremgangsmåte og lærestoff ettersom eleven er «uvitende» og passiv for ens egen læring. I dag vil man mer eller mindre kunne si at denne pedagogiske tankegangen har blitt skiftet ut til et mer elevstyrt og samarbeidsfokus. Jobber man med skapende aktiviteter i en asymmetrisk arbeidsmetode, vil man se at dersom læreren kun forsøker å overføre sin egen kunnskap vil dette fungere mot sin hensikt fordi kreative prosesser handler i mye større grad om å «hente ut» tanker, ideer og kunnskap fra eleven, enn å «stappe inn» (Bakke, 1995, s. 17). Han trekker også frem en annen tendens ved skapende aktiviteter hvis for eksempel en elev skal utvikle og bygge sine egne oppfatninger om hva han eller hun synes er fint, uttrykksfullt eller funksjonelt, vil ofte lærerens synspunkt oppfattes som en slags «fasit» for eleven, fordi læreren sitt syn anses mer verdt. Dette er noe en musikkpedagog burde gjøre seg bevisst med i kreative prosesser (Bakke, 1995, s.19).

### 2.4.1 Improvisasjon

I møte med kreative prosesser i musikk kommer det skapende og impulsive ofte til uttrykk ved improvisasjon. Her spiller det en sentral rolle fra idéen inntreffer til den uttrykkes gjennom personen. Bjørn Alterhaug (2004) mener at selve ordet *improvisasjon* vekker to måter å tolke det på: enten improvisasjon som et nødstiltak i situasjoner hvor planene ikke går som det skal og man blir nødt til å «improvisere». Den andre tolkningen sier at improvisasjon

er en slags «beredskaps tilstand» hvor man bruker internaliserte ferdigheter som «taus kunnskap». I ungdomsårene utvikles denne formen for beredskapsferdigheter mot «alt som måtte komme» hovedsakelig direkte gjennom problemløsnings situasjoner de unge møter på. Alterhaug mener derfor at det er sistnevnte betydningen av improvisasjon som bør brukes fordi han mener at improvisatoriske aktiviteter er uunngåelig og avgjørende innenfor en rekke kontekster som krever opplæring og øving slik som for eksempel musikk (s. 98).

I undervisningssammenheng er det viktig å poengtere at improvisasjon ofte skjer i situasjoner som kan sette enkelteleven i en sårbar posisjon, da de uttrykker noe «eget» skapt i øyeblikket som lytterne ikke har hørt tidligere (Johansen, 2010, s. 121). Når det er sagt finnes det nærmest utallige innganger til improvisatorisk arbeid i musikkfaget. Johansen gjør greie for ulike grunnleggende prinsipp som kan nyttige i forbindelse med denne type aktiviteter. En slik tilnærming kan være å innføre enkle rammer eller regler der ulike grader av frihet i samspillet lar eleven føle trygghet i den kreative improvisasjonsprosessen. Eksempler på slike rammer kan være: *å ta og gi plass, arbeide med kontraster* eller holde seg innenfor visse *skalaer, tonearter, tekst* eller *rytmiske mønstre* (Johansen, 2010, s. 117). Hun understreker likevel at det viktigste når en skal jobbe med improvisasjon er å vektlegge trygghet i rommet og unngå å gi for store utfordringer som er utenfor elevenes ferdighetsnivå. Det vil dermed ikke bidra til å gi mestringsfølelser. Dette kan i praksis bety at læreren avklarer med elevene at han eller hun ikke fokuserer på prestasjon og bedømmer «rett» og «galt» når elevene improviserer eller viser noe de har laget selv. I slike situasjoner er det viktig at læreren stiller seg åpen og trygg for elevens kreative utfoldelse (Johansen, 2010, s. 121).

## 3.0 Metodiske valg

I dette kapittelet skal jeg fremlegge og grunngi valg av metode for å innhente empiri som i best mulig grad vil belyse problemstillingen min. Jeg vil også presentere prosessen og kriterier for utvalg av informanter og presentere de i form av pseudonymer. Aller først vil jeg starte med å grunngi valg av *kvalitativ* metode fremfor en *kvantitativ*, etterfulgt av valget på *semi-strukturert* forskningsintervju.

### 3.1 Kvalitativ metode

Med problemstillingen: «*Hvilke holdninger til og erfaringer med kreative prosesser i vokalopplæringen har tre utvalgte sangpedagoger i kulturskolen?*» er jeg ikke opptatt av å finne tall og statistikk for å kunne svare på denne, men jeg vil innhente meningsbasert informasjon som jeg skal fortolke og analysere. Dermed vil ikke en kvantitativ forskningsmetode gagne formålet i å gi dybdeinformasjon. To nøkkelord er *holdninger* og *erfaringer* som gjenspeiler det tolkningsbaserte ønsket, og vil dermed ikke kunne gi noen eksakthet eller generaliserbar informasjon med omfanget av kun tre informanter (Kvale & Brinkmann, 2021, s.47). Tall kan i oppgavens kontekst eksempelvis si noe om et omfang av hvor mange sangpedagoger som praktiserer kreative prosesser i sin undervisning, men vil ikke kunne si noe om hvordan informantene tolker eller hva de legger i begrepet *kreative prosesser*. Dermed valgte jeg å bruke en kvalitativ forskningsmetode fremfor en kvantitativ.

### 3.2 Semi-strukturert forskningsintervju

Ved å bruke intervju som forskningsmetode i mitt prosjekt, ville jeg få et møtepunkt for informasjonsutveksling mellom to personer rundt et felles tema (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 22). Det betyr at informantene får en arena til å kunne fortelle fra sine liv om deres egne erfaringer, tanker, synspunkt og tolkninger av kreative prosesser i vokalopplæring, og hva de mener om selve undervisningspraksisen knyttet til dette. For at det skulle kunne foregå på en mest mulig informasjonsrik og hensiktsmessig måte, valgte jeg derfor å bruke *semi-strukturert* intervju. Jeg vurderte denne formen som det mest fordelaktige til min problemstilling. Dette på grunnlag av at jeg da kunne stille oppfølgings spørsmål i intervjuet der det ble interessant å følge en tråd. Man beholder likevel en felles intervjuguide som ryggmargen i alle intervjuene. I praksis foregår intervjuene mer som en dialog, men med en klar rolleinndeling at jeg er *intervjueren* og informanten er *intervjuobjektet*. I en kvalitativ forskning vil dermed formålet med å ha et semi-strukturert intervju være å forsøke å forstå

fremfor å forklare det som blir forsket på (Postholm, 2011, s. 73). I og med at jeg ønsket å få utfyllende informasjon fra mine informanter, valgte jeg et semi-strukturert format for mine dybdeintervju.

### 3.3 Valg av informanter

Til forskningsprosjektet hadde jeg et kriteriebasert utvalg av informanter. De skulle spesifikt være sangpedagoger som jobber med vokalopplæring i kulturskolen. Det totale antallet av informanter skulle være tre i samsvar med problemstillingen. I prosessen brukte jeg mitt eget nettverk i tillegg til å søke eksternt på kulturskoler for å finne aktuelle kandidater. Utvalget mitt endte derfor opp med å bestå av følgende informanter som jeg har gitt pseudonymer for å verne om personenes identitet:

- Mirjam: underviser hovedinstrument i vokalopplæring i kulturskolen primært rytmisk. Hun har jobbet for det meste i kulturskoler siden hun var ferdig med utdannelsen i 2012.
- Henrik: underviser hovedinstrument i vokalopplæring i kulturskolen, klassisk og rytmisk. Han har bakgrunn med å være utøver som frilanser ved siden av å ha jobbet både i skolen og på folkehøyskole. De siste fem årene har han jobbet sammenhengende fulltid i kulturskolen.
- Rakel: underviser hovedinstrument i vokalopplæring i kulturskolen, rytmisk og klassisk. Hun er relativt nyutdannet og har jobbet i kulturskolen i nesten to år.

Alle informantene har utdanning innenfor musikk enten på bachelor eller masternivå.

### 3.4 Analyse

Etter å ha transkribert intervjuene med informantene, valgte jeg å dele datamaterialet inn i koder og kategorier for å analysere det. Ifølge Postholm (2011) er det å sette koder det første steget i analyseprosessen. Her vil en hendelse, handling eller idé få tildelt et navn som representerer fenomenet. Deretter ser man etter mønster i kodene og organiserer sammen de som ser ut til å representere det samme. Så danner man større kategorier som gjør at datamaterialet blir mer håndterbart (2011, s. 88). Noen eksempler i datamaterialet mitt var disse: *trygghet, relasjonsbygging, verktøy for eleven, rammefaktorer, skape og gjenskape, og kreativitetsdefinisjoner*. For å bearbeide og organisere datamaterialet videre, samlet jeg alle svarene fra informantene som gikk inn under kategoriene og satte det opp i en tabell slik at jeg

lettere fikk oversikt over likheter og ulikheter i svarene deres for hver enkelt kategori. Herfra gjorde jeg analyseprosessen igjen med å på nytt se etter mønster i svarene innenfor kategoriene og sortere hva informantene var enige om eller hadde ulike perspektiver på for å danne grunnlaget for funn i forskningen.

### 3.5 Etiske refleksjoner

For dette forskningsprosjektet har det å ha tatt forsvarlige forskningsetiske valg, vært viktig for meg. Forskningen har blitt meldt og godkjent av Kunnskapssektorens tjenesteleverandør i Norge (Sikt). I mine dybdeintervju har bevissthet rundt personvern vært viktig for å kunne ivareta intervjuobjektene på en hensynsfull måte. Alle informantene fikk utsendt informasjonsskriv i god tid i forkant av intervjuet og jeg stilte meg tydelig tilgjengelig for dem dersom de hadde spørsmål knyttet til forskningsetikken, formatet på intervjuet eller noe annet med forskningsprosjektet. Alle informantene fikk tildelt samtykkeskjema som de signerte og fikk beholde selv før intervjuene ble gjennomført. Jeg fikk i tillegg en kopi. Deltakelsen i prosjektet stod dermed på et fritt samtykke og informantene ble informert om at de når som helst kunne trekke seg også i ettertid uten å oppgi grunn.

Jeg valgte å ikke sende ut intervjuguiden i forkant av intervjuene på grunnlag av at jeg ønsket å få frem en mest mulig åpen og rå samtalesetting med informantene i henhold til metodens friere intervjuformat. Målet mitt var at de i minst mulig grad skulle føle noen forpliktelse til å gi meg «korrekte» svar på spørsmålene, svar som jeg ville «ønsket» at de svarte, fremfor deres umiddelbare tanker rundt tematikken. Dette ga mer vekt på det spontane, individuell interpretasjon og felles samtale, fremfor en mer forutsigbar utspørring. Dersom noen av informantene på en annen side hadde etterspurt intervjuguiden hadde jeg ikke nølt med å gi den i forkant, da deres trygghet i selve intervjusettingen er viktigere for meg enn mitt ønske om spontane svar. Når spørsmålene ikke er gitt på forhånd overlater man mer av fortolkningsbiten av materialet på intervjuerens side, slik at en selv må sortere i større grad hvilke utsagn som er mest essensielle av det informanten kommer med. Det var også viktig for meg å huske på at musikk som felt er noe som vekker mange følelser også som lærere, derfor stilles det høyere krav som forsker å ivareta informasjon og håndtere informantens utsagn på en etisk hensynsfull måte slik Schei et al. (2010) gjør greie for (s. 153).

## 4.0 Resultat og analyse

I dette kapitlet skal jeg presentere sentrale funn i datamaterialet mitt som kan bidra til å belyse problemstillingen min: «*Hvilke holdninger til og erfaringer med kreative prosesser i vokalopplæringen har tre utvalgte sangpedagoger i kulturskolen?*». Jeg vil først si litt mer om informantene mine før jeg fremlegger funn ved å henvise til et utvalg av sitater fra datamaterialet. Jeg har forsøkt å trekke ut det mest vesentlige i samsvar til min problemstilling og forskning.

### 4.1 Mirjam, Henrik og Rakel

De tre informantene jeg har valgt å gi navnene Mirjam, Henrik og Rakel har alle til felles at de jobber som sangpedagoger i kulturskolen og at de stort sett underviser individuelle sangtimer fra barnestadiet til unge voksne. De har ulik mengde erfaring med å jobbe i kulturskolen, men har likevel tilegnet seg mange inntrykk via observasjoner av elevenes respons på det de selv definerer som kreativt eller kreative prosesser i undervisningen. Mirjam har en større vekt og erfaring med å jobbe rytmisk, mens både Henrik og Rakel har bakgrunn med klassisk tradisjon og bruker dermed begge deler aktivt i deres undervisningspraksis. Jeg skal fremlegge noen utdrag fra deres observasjoner og synsvinkler i fra datamaterialet. Dette vil danne grunnlaget for å fortolke hvilke holdninger som kommer til uttrykk og hvilke erfaringer de delte om kreative prosesser i deres undervisningspraksis. Ved koding, kategorisering og tabelloppsett som nevnt under «Analyse» i 3.4, har jeg sammenlignet svarene fra informantene opp mot hverandre og sett etter mønster i transkripsjonene. Jeg har valgt å renskrive alle sitatene som brukes for å skape bedre flyt i analysen og gjøre det mer leservennlig. Først vil jeg presentere deres begrepsforståelse for *kreativitet* og *kreative prosesser* i vokalopplæring.

### 4.2 Hvilke holdninger har informantene til kreative prosesser i vokalopplæring?

Gjennom alle intervjuene fikk jeg et lite innblikk i deres liv, erfaringer, kunnskaper og tanker. Informasjonen i svarene deres indikerer holdninger til kreative prosesser i kulturskolen gjennom deres erfaringer med det. Informantene er stort sett samstemt i essensen av at de mener kreative prosesser er et viktig verktøy i vokalopplæringen. Likevel definerer de hva som er «kreativt» og en «kreativ prosess» noe ulikt. Dette gjør de naturlig nok i forhold til at de kommer fra forskjellige tradisjoner og har ulike erfaringer som sangpedagoger i kulturskolen. Mirjam starter for eksempel i sitt intervju med å si at kreativitet innenfor musikk



handler om å realisere egne ideer og skape noe nytt:

*«Jeg føler når du er kreativ innenfor musikk innebærer det at du tar en tanke eller en idé du har i ditt eget hode også gjør du noe med den. Det kan bety i den forstand at du finner på noe helt nytt eller i hvert fall så nytt at du liksom ikke tenker «å det er den låten!». -Mirjam 13.03.23*

Henrik viser til kreativitet i form av elementer som *improvisasjon, samarbeid, utforsking av sjangre* og ulike *arenaer* elevene kan bli sendt på for å jobbe med musikk:

*«Altså det går jo på det, improvisasjon, men også på en måte å prøve å ha flere arenaer å sende elevene på da! At de klarer å samarbeide med litt ulike andre instrumentalister, og at de får prøvd seg på litt ulike sjangre for eksempel. At man ikke tviholder på én ting, men at det er en litt sånn bakenforliggende faktor at de prøver seg på det.» -Henrik 15.03.23*

Rakel beskriver kreativitet mer likt Mirjam i at hun vektlegger det skapende og at man bruker egne ideer til å skape. Hun utvider så begrepet til at det også kan innebære alt man ikke blir fortalt at man skal gjøre:

*«Innenfor musikk så, ja å skape noe, enten da å komponere eller å improvisere, eller å tolke er jo også kreativt. Så alt som du ikke blir fortalt hva du skal gjøre kanskje?»  
-Rakel 16.03.23*

Det ser ut til at informantene forbinder kreative prosesser både med skapende aktiviteter som eksempelvis *improvisasjon, komponering* eller *tolkning*, men også å *utforske* ulike musikalske uttrykk uten å kun tviholde på én ting. Da jeg spurte informantene om kreative prosesser er noe de ønsker å bruke i sin egen undervisning svarte de enstemmig at de ønsket å bruke det så mye de følte at det lot seg gjøre. Henrik svarte for eksempel at:

*«Ja! Det prøver jeg jo å gjøre så mye jeg kan med de jeg har! så absolutt det altså! Det er klart at jo eldre de blir og jo bedre jeg kjenner eleven, jo mer kan jeg putte på dem!» -Henrik 15.03.23*

Her ser vi at Henrik også peker på at *kjennskap* og *relasjon* til eleven er en viktig forutsetning for å kunne jobbe kreativt med elevene, noe de andre informantene også bekrefter i sine svar.

#### 4.3 Hvilke faktorer er viktige ifølge informantenes erfaringer med kreative prosesser?

Jeg skal videre dele funnene inn i tre hovedfaktorer som jeg tolket var essensielle for informantene å få frem rundt deres erfaringer med kreative prosesser. Disse blir delt slik: *Å skape og gjenskape, autonomi og asymmetri, og rammefaktorer i kulturskolen*. Jeg vil starte med kreativitetsaspektet *å skape og gjenskape*.

#### 4.4 Å skape og gjenskape

Noe som stadig kom frem underveis i intervjuene var kontrasten i å dele kreative prosesser inn i enten å *skape* eller å *gjenskape* noe. Informantene forteller at den mest fremtredende formen for innlæring av musikk i vokalopplæringen i kulturskolen baserer seg på at elevene lærer låter som allerede er ferdig komponerte. Dermed befinner det kreative aspektet seg hovedsakelig i selve innøvingsprosessen. Her jobbes gjenskapingen av musikken mot elevens eget uttrykk og tolkning som igjen «skaper» noe nytt med musikken:

*«Det å få en note, eller høre på en sang også lære seg f.eks. «Halo» av Beyonce, kjempebra, flott! Det er en vanskelig sang, men så skal du være kreativ med den, da tenker jeg at du begynner å forme på den og utfordre konteksten den er i. Enten ved hjelp av improvisasjon eller oi! Jeg lager en ny norsk tekst på denne for det hadde jeg tenkt meg, eller sant?» -Mirjam 13.03.23*

Informantene beskriver at muligens noe av grunnen til at fokuset hovedsakelig rettes mot å *gjenskape* noe, har med at elevene er så vant med tanken om at de kommer på sangtimen først og fremst for å lære seg å synge, ikke *skape* noe:

*«Jeg tror jo mange, i hvert fall når de kommer fra skolen og sånt så blir man ofte vant til den, at når man lærer noe blir man fortalt hva man skal gjøre, og jeg tror mange av mine elever kommer inn på sangtimen og tenker at nå skal de lære å synge mer enn nå skal jeg skape noe!» - Rakel 16.03.23*

Elevene ser med andre ord ikke nødvendigvis noen sammenheng mellom det å lære seg å synge og skapende aktiviteter.

#### 4.4.1 Improvisasjon og låtskriving

Både improvisasjon og låtskriving ble naturlig for informantene å trekke frem i samtalen om kreative prosesser. De snakket mest om disse elementene i forbindelse med å jobbe rytmisk. Improvisasjon og låtskriving ble til dels ansett som et steg videre i elevens reise mot å bli mer selvstendig som utøver etter å ha jobbet med en rekke låter innenfor ulike sjangre og utviklet et visst grunnlag med sangtekniske ferdigheter. Rakel beskriver det slik:

*«Så når man da går fra å gjøre det [lære en låt] til å kunne skape noe selv, enten det er å lage en sang eller å improvisere, så går man jo i fra å bare etterligne til å klare å, klare seg selv da på et vis!» - Rakel 16.03.*

På en annen side understreker de at gode ferdigheter på instrumentet sitt ikke nødvendigvis er en forutsetning eller likhetstegn for å være *kreativ* og kunne *skape noe*, men vil være en fordel. Informantene forteller så at det kun er en liten prosent av elevene som skriver sine egne låter og en enda mindre prosent som ønsker å vise det frem. Dette mener Henrik blant annet har med at det vil oppleves veldig personlig å tørre å vise frem sitt eget materiale nettopp fordi ens eget uttrykk kommer så tydelig frem:

*«Det hender at noen har laget en sang selv, som de har lyst til å synge, men det er et stort skritt for dem og hvis du driver med låter selv så vet du jo hvordan det er å presentere det foran noen!» -Henrik 15.03.23*

På en annen side mener de at de elevene som tør å vise frem eget materiale vil kunne få oppleve en stor mestringsfølelse og bekreftelse i at de har laget noe som representerer seg selv.

#### 4.4.2 Kreativitet kan læres

Dersom elevene ikke har så mye kjennskap til eller erfaring med å jobbe kreativt vil det for mange virke som en egenskap man enten har eller ikke har. Informantene mener derfor at det er viktig å kommunisere med elevene at kreativitet kan læres i likhet med sangtekniske ferdigheter selv om det kan virke noe abstrakt:

*«Det er ikke alltid de vet om de liker å improvisere over melodier og sånt. Hvis de da prøver det så kan det være sånn, ja, men det her har vi ikke øvd på, vi har ikke øvd på å være*

*kreative så da er det ikke noe du nødvendigvis fikser med en gang!» -Mirjam 13.03.23*

Mirjam demonstrerer det ovennevnte poenget ved å vise til det hun kaller «myter» om for eksempel låtskriving som kan være misvisende for elever i måten det ofte fremstilles:

*«Det tok meg ti minutt å skrive denne fantastiske låten her! Det er litt ødeleggende sant, for da tror du at det ikke er en jobb å gjøre det, ja de ti minuttene fikk du den låten, men så har du og kanskje mange år i forkant der du har øvd på akkordprogresjoner, eller øvd på å skrive tekst liksom, også tapper du inn i det, i en flow, i et øyeblikk» -Mirjam 13.03.23*

På en annen side ser informantene seg enig i at kreative prosesser ofte gir raskere synlige resultater enn for eksempel det å drille på en sangteknisk øvelse gjør. Noen øvelser krever langvarig arbeid før det mestres godt. Derfor mener de at man til fordel vil kunne se at motivasjon og mestringsfølelse øker dersom man balanserer undervisningen:

*«I forhold til å lære sangteknikk da, så er det jo en mye enklere prosess å være kreativ. Plutselig så oi ja, men jeg fikk til det! mens en teknisk sangøvelse kan ta et år før du fikser da, bare det å puste blir du jo aldri ferdig med! eller støtte ikke sant? sånne ting da!» -Henrik 15.03.23*

Totalt sett kan det se ut til at informantene mener at kreative prosesser bidrar til å balansere vokalopplæringens progresjon i helhet, men at man underveis ikke må glemme å formidle at kreativitet på lik linje som andre ferdigheter, kan læres opp.

#### 4.4.3 Erfaringer med tilrettelegging

Rakel forteller fra sin egen undervisningspraksis at hun hadde jobbet en del med improvisasjon i gruppesammenheng. En sentral faktor til at hun hadde gode opplevelser med dette mente hun var fordi hun var oppmerksom i å tilrettelegge aktivitetene på et nivå slik at alle elevene kunne mestre i å prøve seg:

*«Jeg tror jo at alle kan være kreative, og at det handler mer om at læreren legger til rette for det!» -Rakel 16.03.23*

Henrik trekker frem en litt annen erfaring som handler om å prøve å tilpasse et rom for at eleven skal tørre å *leke seg* med forskjellige uttrykk i kreative prosesser:

*«Ja å leke seg: prøv å være lei deg eller sint, prøv å vis det i sangen at det blir hørbart, i ansiktsuttrykk eller hvilke bevegelser ville du hatt til det her? Altså det er jo bare å putte på og der er det så forskjellig. Noen klarer man ikke å putte på, de står stiv som en stokk og får ikke gjort noe, mens andre går «all in» [...] man må lære å kjenne elevene sine og vite hvor mye de tåler!» -Henrik 15.03.23*

Med andre ord er kjennskapen til elevens ønsker, grenser og å tilrettelegge etter deres nivå en viktig faktor for å kunne for at kreative prosesser lar seg gjøre på en god måte.

#### 4.5 Autonomi og asymmetri

Elevene har ulike grunner og ønsker for å gå i kulturskolen. Rakel understreker to ulike tilnærminger hun ofte ser hos elevene i hva de ønsker når de kommer på timen:

*«Noen liker godt å bli fortalt: du skal gjøre det akkurat sånn! Mens andre vil helst bare kunne gjøre akkurat det de vil! De fleste er jo et eller annet sted i midten, men jeg tror jo at man kan være like kreativ på begge ender av den skalaen, men man tilnærmer seg det på ulik måte»  
-Rakel 16.03.23*

Når det kommer til kreative prosesser i vokalundervisning uttrykker sangpedagogene at de befinner seg i en rolle hvor elevene enten har en *autonom* tilnærming til hva og hvordan de vil jobbe kreativt, mens andre elever foretrekker at læreren gir instruksjoner og styrer retningen. De fleste befinner seg som nevnt over et sted i midten som kan bety at både læreren og eleven veksler på å styre den kreative prosessen i større eller mindre grad. Sangpedagogene mener derfor at de bør gjøre seg oppmerksom på at det alltid vil befinne seg en asymmetri i rollene deres:

*«Det er jo fort gjort som vokallæreren å bli giret, å få lyst til å liksom: Åå det var kult! Hva hvis vi gjør sånn og sånn! Sant, men da samle trådene igjen og si: okei, men hva fungerte best for deg nå? Også av og til sitte på hendene og tenke: men jeg synes den andre ideen din var bedre fordi det musikalsk sett.. men sant?» -Mirjam 13.03.23*

Som vi ser kan læreren ofte ønske å skyte inn sine egne ideer, men da er det viktig som Mirjam sier at man av og til må ta seg selv i å styre for mye og rette fokuset tilbake til hva eleven egentlig ønsker.

#### 4.5.1 Har kreative prosesser positive effekter på elevens læring?

Jeg spurte informantene om de hadde noen tanker om kreative prosesser potensielt hadde positive eller negative effekter på elevens læring. De var de alle enige i at de så mest positive effekter:

*«Jeg tror det nesten utelukkende bare har positive effekter, hvis ikke du blir presset da til å gjøre noe!» - Henrik 15.03.23*

Dette gir et lite innblikk i informantenes tanker om hvorvidt de ser nytteverdien til kreative prosesser veie opp for eventuelle utfordringer. I dette tilfellet beskriver Henrik at det er forskjell på å bli utfordret til å ta nye steg og å føle seg presset til å gjøre noe man ikke vil. Mirjam nevner også dette aspektet i sitt intervju hvor hun forteller at noen elever faktisk ikke ønsker å for eksempel skrive låter, men trives med å være kreativ på andre måter. Da må man respektere det og forsøke å finne andre måter man kan flette kreative prosesser inn. Oppsummert kan man si at de mener det potensielt kan ha en negativ effekt dersom eleven føler at han eller hun må være kreativ på *kommando*.

#### 4.5.2 Verktøy for eleven

Underveis i intervjuene spurte jeg informantene om hvilke verktøy de mente kunne bidra til å hjelpe elevene til å skape kreative prosesser og jobbe med det på egenhånd. Alle tre hadde en rekke verktøy de trakk frem, blant disse var: Å kunne spille et instrument for å akkompagnere seg selv eller komponere musikk, vise de *apper* eller ressurser man finner på nettet som for eksempel karaoke versjoner, besifringer og noter eller musikkprogrammer der man kan lage *loops* som verktøy til å øve på improvisasjon eller bruke til å ta opptak eller videreutvikle ideer. Tross alle disse tekniske verktøyene, mener Rakel likevel at det viktigste verktøyet er å lære seg selv å øve:

*«Hvis du først har lært å øve, har du lært deg selv å lære noe på egenhånd og da kan du lære nesten hva som helst tror jeg! Det er veldig sånn overførbart så fort man får følelsen av at jeg klarer å lære meg dette selv! Og får man jo gjennom øvingen, sånn at jeg tror at det er mye*

*lettere å fortsette med musikk senere fordi den fasen kommer hele tiden hvor du skal lære noe! og hvis du da er avhengig av å ha en lærer som forteller deg hvordan og hva så stopper jo det litt opp» -Rakel 16.03.23*

Veien mot en mer selvstendighet formuleres her at i møte med å jobbe med nytt materiale eller tilegne seg nye ferdigheter vil man alltid ha bruk for å ha lært seg å «lære seg selv».

#### 4.5.3 Elevens trygghet

Den kanskje mest grunnleggende forutsetningen for å kunne jobbe kreativt i vokalundervisning forteller informantene baserer seg på den gjensidige tillitten og tryggheten læreren må etablere med elevene:

*«Det henger jo tett sammen med det kreative, at de tør jo på en måte ikke å fortelle om sine ideer eller synge ut eller de tør ikke å improvisere over på en linje i en sang før de på en måte kjenner at de har rom til å bli møtt på det uten å få beskjed om at dette ikke er godt nok!»  
-Mirjam 13.03.23*

*«Altså for det første så må de jo tørre å synge! Og det kan jo ta litt tid, altså det er veldig stor variasjon på det, men det er klart at du må tørre å synge og du må tørre å høre stemmen din, og du må tørre å få tilbakemelding på det!» -Henrik 15.03.23*

Gjennom kjennskap med hver enkelt finner de ut hvor eleven står og kan møte de der de er. Mirjam understreker i sitatet over at elevene må kunne kjenne seg trygg på de kan dele sine ideer med læreren uten frykt for å bli avvist eller høre at det ikke er godt nok.

#### 4.6 Rammefaktorer i kulturskolen

Rakel var en av informantene som påpekte at kreative prosesser har fått en større plass i rammeplanen til kulturskolen. Det siste året har hun blitt mer bevisst på dette aspektet og synes det er spennende å utforske. Når det er sagt ser hun at for å komme mer i dybden av komponentene i å *skape* fra faghjulet, kreves det gjerne noen tiltak angående rammefaktorer. Siden hver elev kun har 20 minutter til rådighet hver uke, valgte hun for en periode å samle undervisningstimene til elevene for å ha fellesøkter hvor de kunne jobbe kreativt sammen. For eksempel hadde hun en runde med improvisasjon slik nevnt i 4.4.3. Generelt virker det som at sangpedagogene ser på tidsbegrensningen som den største faktoren til at kreative prosesser

ikke alltid får like mye plass eller foregår på et bevisst og gjennomtenkt plan. Henrik forteller for eksempel at elementet å *arrangere* fra faghjulet er utfordrende å få til på de individuelle timene:

*«på 20 minutter er det begrenset hva du får tid til og en arrangering tar jo lang tid» -Henrik*

En annen rammefaktor Rakel og Henrik nevnte omhandlet verktøyet til fordel for vokalister ved å kunne spille et instrument. Det er noe de gjerne skulle ønske at flere elever kunne fått benyttet seg av, men de får kun ett tilbud i kulturskolen. Det er dermed mer tilfeldig hvilke sangelever som også kan spille et instrument enten at familiemedlemmer har lært dem for eksempel piano eller gitar eller om de eventuelt spiller i korps eller lignende utenom.



## 5.0 Drøfting og tolkning av resultatene

Gjennom analysen har jeg sett på det som ble sagt i intervjuene og sortert datamaterialet etter ulike kategorier i henhold til problemstillingen min: «*Hvilke holdninger til og erfaringer med kreative prosesser i vokalopplæringen har tre utvalgte sangpedagoger i kulturskolen?*». I dette kapittelet skal jeg drøfte og fortolke analysen av resultatene. Jeg vil drøfte funnene jeg mener er mest sentrale for å besvare problemstillingen og knytte refleksjonene opp til det teoretiske rammeverket fra kapittel to. Jeg har valgt å dele inn drøftingen min etter de to aspektene jeg ønsker å besvare i problemstillingen: *holdninger* og *erfaringer* med kreative prosesser. Deretter oppsummere disse.

### 5.1 Hvilke holdninger har informantene til kreative prosesser i vokalopplæringen?

For å kunne si noe om informantenes holdninger til kreative prosesser vil jeg først starte med å drøfte hvordan jeg tolker deres forståelse er for begrepene *kreativitet* og *kreative prosesser* innenfor vokalopplæring. I teorikapittelet ser vi at Lerdahl (2007) beskriver selve ordets betydning *Creare/creatus* som å *bringe frem* eller *skape*. Ikke så overraskende knytter informantene også denne konnotasjonen i deres forståelse for kreativitet. Når det er sagt hadde de også noen nyanser i hva de mener kommer til uttrykk som kreativitet i musikk sammenheng.

Litt ulikt fra Mirjam og Rakel, kan det se ut til at Henrik ikke legger helt den samme forståelsen i det *skapende* elementet i måten han beskriver kreative prosesser på. Han vektlegger mer at opptreningen i å fremføre musikk og selve fremføringsmomentet er den sentrale kreative prosessen i vokalopplæring. Dermed tolkes det *skapende* aspektet som: musikken og den estetiske opplevelsen elevene *skaper* i fremførelsen. På en annen side setter han også et tydelig skille i hvordan han anser kreative prosesser ulikt i den klassiske tradisjonen og den rytmiske ettersom man i rytmisk har friere tøyler til å improvisere, endre på toner og med mulighet for å skrive om tekst. Dette er elementer som bygger opp for *skapende aktiviteter* slik Lerdahls gjør greie for i teoridelen om at kreative prosesser handler om å kunne anvende gammel kunnskap i nye sammenhenger (s. 21). I resultat kapittelet satte jeg derfor opp et skille mellom å *skape* og *gjenskape* for å romme de ulike tilnærmingene informantene hadde i svarene rundt hva dette vil si i praksis.

### 5.1.1 Lærerens rolle

Det kom frem i resultatdelen at Rakel og Mirjam snakker om en bevisstgjøring av sin egen rolle som lærer i møte med kreative prosesser i kulturskolen. Der snakker de om spenningen mellom elevens *autonomi* og *asymmetrien* i rollefordelingen mellom lærer og elev.

Informantene legger merke til at kreative prosesser vekker en stor grad av ulike responser hos elevene i måten de enten tar eierskap ved mot til å ta risikosteg, eller at de kanskje holdes tilbake i frykt for å feile. May (1994) skriver om at man må hente frem et mot som er bunnet i enkeltpersonenes egne originale tanker og her bekrefter informantene at et slik steg kan koste mye for elevene, spesielt dersom de presenterer noe som representerer seg selv, som for eksempel gjennom en egen skrevet låt.

Asymmetrien derimot baserer seg mer på hvordan informantene gjør seg bevisst på at elevene er den *svakere* part maktforholdsmessig, men også med tanke på *smak* innenfor skapende aktiviteter. Mirjam understreker at hun til tider må bevisstgjøre og holde tilbake engasjementet sitt i situasjoner hvor eleven byr på kreative ideer. Dette mener hun fordi det kan være fristende å ville lede ideene i en retning man selv ønsker, men som ikke eleven nødvendigvis vil. I slike situasjoner vil eleven lett kunne la seg overstyres av lærerens *smak* og retning ettersom elever som regel oppfatter lærerens synspunkt som en *fasit* slik Bakke (1995) beskriver rollene. Jeg tolker deres oppfatning og refleksjoner rundt denne bevisstgjøringen som et grunnlag for at informantenes holdning er å ta rollefordelingen på alvor i kreative prosesser og at de forsøker å behandle elevenes egne bidrag som likeverdige til deres egne selv i situasjoner hvor de kan bli fristet til å være *fasiten*. Her understrekes også Bakkes poeng om at å jobbe kreativt handler ikke om at læreren skal prøve å *stappe inn* mest mulig kunnskap, men det er en aktiviserende tosidig prosess hvor man tvert imot forsøker å *hente ut* mest mulig av elevens tanker og ideer (Bakke, 1995, s. 17).

### 5.1.2 Kreative prosessers plass i kulturskolen

Rakel var en av informantene som påpekte i intervjuet at elevene kommer på sangtimen med en tankegang og forventning til at de først og fremst skal lære seg å synge, ikke *skape* noe. Informantene sier seg så enige i at mange elever liker å bli fortalt hva de skal gjøre. Dette mener Rakel kan ha sammenheng med elevenes erfaringer fra skolen hvor de ofte blir fortalt hva de skal gjøre. Dette aspektet kan bygge opp for en tidligere foreslått tanke fra resultatet om at kreative prosesser har fått større oppmerksomhet i nyere tid og som gjenspeiles ved at det har fått en større plass i rammeplanens mål. Dermed kan kreative prosesser potensielt

virke noe unaturlig og utenfor komfortsonen for elevene som kanskje forårsaker deres ønske å bli fortalt hva de skal gjøre. Burnard og Murphy (2017) argumenterer for at kreative prosesser vil gagne begge parter i at det skaper rom for en dypere læring jo mer aktivisering man får fra begges engasjement. Kreative prosesser kan bidra til dette i høy grad ifølge dem fordi det ikke nødvendigvis handler om elevens grad av ferdigheter på instrumentet sitt, men muligheten for å tenke nytt, teste ut ideer og koble nye sammenhenger. Dette vil igjen skape nye musikalske uttrykk som mater for vekst, særpreg og gir elevene *internaliserte* ferdigheter som de vil ha bruk for også i andre kontekster. Alterhaug (2004) knytter dette poenget opp til improvisatoriske aktiviteter slik han mener at begrepet burde forstås. Informantene bygger opp for dette i deres refleksjoner om hvorfor kreative prosesser er et viktig supplement til de andre aktivitetene man gjør i kulturskolen. Henrik beskriver som nevnt i resultatavsnittet 4.4.2 at han raskere ser *resultater* gjennom hos elevene gjennom kreative prosesser enn for eksempel ved sangtekniske øvelser. Derfor mener informantene at det er fint og nyttig å balansere undervisningen med å flette inn kreative prosesser.

I rammeplanen har vi sett at elementet *å skape* er inkludert som et av hoved læringsmålene og inngår som et av de fem komponentene i faghjulet (Norsk Kulturskoleråd, 2016, s. 48). Da jeg spurte informantene om hvordan de forholdt seg til disse elementene nevnt under 2.6 kom det frem i analysen at flere av komponentene var utfordrende å få nok tid til på grunn av kulturskolens rammefaktorer for eksempel nevnte Henrik at *å arrangere* er en tidkrevende prosess som fort blir vanskelig å få til med elevene dersom man ikke eventuelt får sammenslått undervisningstimer. På den ene siden kan man kanskje tenke at det er *lett* å skyldte på *tidsklemmen* som et argument for sangpedagoger til å unngå enkelte mål i større grad fra fagplanen som å komponere og arrangere. På den andre siden kan man også tolke deres kommentarer om dette som et uttrykt ønske om at kulturskolens til dels faste form kanskje burde ta en ny vurdering om det i grunn er lagt opp til at disse målene er oppnåelige?

### 5.1.3 Mener informantene at kreative prosesser utelukkende er positivt?

Et spørsmål i intervjuguiden som jeg bevisst lagde med tanke på å prøve å få frem informantenes holdninger, er spørsmålet om de så noen positive eller negative effekter som kreative prosesser potensielt kunne ha i forhold til sangelevens læring. Interessant nok var alles umiddelbare respons at de nesten utelukkende så positive effekter noe som peker på en holdning om at kreative prosesser har en rolle i forhold til læring i vokalopplæringen. De understreket så at kreative prosesser kan forårsake noe negativt dersom det presses på en elev

og de føler at de må være kreative på *kommando*.

Alt i alt vil jeg påstå at informantenes holdninger viser seg å være overraskende positive til kreative prosesser i vokalopplæring, selv om de uttrykte at de ikke alltid var like bevisst på det. Det kan jo tenkes at informantene ønsket å gi meg svarene *jeg ønsket å høre* i intervjuene, men ut ifra måten og engasjementet de viste i fremleggelsen av tankene sine, er det ingen tvil fra min side om at de skulle ha noe motiv for å ikke oppriktige eller ikke dele deres ekte erfaringer. Til tross for ulik grad av bevissthet til kreative prosesser som undervisningspraksis ga alle informantene reflekterte svar. Jeg skal videre drøfte noen av deres delte erfaringer.

## 5.2 Hvilke erfaringer har informantene med kreative prosesser i deres egen undervisningspraksis?

Gjennom intervjuene fikk jeg høre en rekke erfaringer som informantene har hatt med kreative prosesser. Jeg vil starte med å trekke frem hvordan informantene beskriver fasilitering av kreative prosesser, etterfulgt av å vise til ulike verktøy de mener er hjelpelige for elevene i møte med å jobbe kreativt.

### 5.2.1 Fasilitering av kreative prosesser

Som nevnt i resultatkapittelet i 4.4.3 forteller Rakel at hun samlet noen individuelle undervisningstimer for å kunne jobbe med *improvisasjon* i fellesskap for en periode sammen med elevene sine. Hun beskriver at en viktig faktor for å få seksjonen til å fungere optimalt handler om måten man tilrettelegger læringsaktiviteten for elevene. *Trygghet* er her et nøkkelord som også de andre informantene deler er viktigste forutsetningen for at eleven skal aktivisere seg og bidra med ideer. Et tiltak Rakel beskriver for å skape større trygghet handler om å gå frem som et eksempel selv og la elevene jobbe i grupper slik at de får se flere eksempler på tilnærminger til improvisasjon. Elever kan uten erfaring med kreative prosesser lett tenke seg at det finnes kun én *rett* måte å gjøre det på, derfor er det fint med samarbeid og eksempler. Et annet viktig element handler om å tilpasse nivået slik at alle kan mestre i å prøve seg. Johansen (2010) skriver i forbindelse med improvisasjon at man kan vinne mye aktivisering og trygghet ved å innføre enkle rammer slik Rakel nevner.

### 5.2.2 Verktøy for kreativ utfoldelse

Henrik påpeker at elementer som *lek* og *utforskning* kan være et verktøy for å aktivisere kreative prosesser og han viser til egen erfaring av å putte på ulike utfordringer i elevenes

musikalske uttrykk. Her er det viktig at læreren kjenner elevene og ikke tråkker over grensene deres. Både Cremin og Chappell (2021) og Lerdahl (2007) skriver at kreativitet befinner seg i en spenning av blant annet: *lek, nysgjerrighet, det ukomfortable og å ta risiko* slik informantene berører i svarene. Nysgjerrighet kan for eksempel trekkes linje til *utforskning* som også er et element man finner i faghjulet innenfor *å skape* i rammeplanen. *Det ukomfortable* kan kobles til at elevene må tørre å ta steg ut av komfortsonen noe som kan virke risikofyllt, men som blir nødvendig for å kunne *trene* seg på kreativitet.

Informantene er enige i at kreativitet kan læres og krever øving, men de opplever ikke nødvendigvis at elevene er klar over dette. Som vi så i resultatkapittelet beskriver Mirjam at historier som at en *fantastisk låt ble skrevet på ti minutt* kan være høyst misvisende fordi historien forteller ikke om alle årene vedkommende gjerne har øvd på akkordprogresjoner, tekstskriving eller å improvisere melodier, som generelt er innøvde ferdigheter. læreren kan bruke dette som treningsverktøy på sangtimen, eller oppmuntrer elevene til å øve på det utenom.

Jeg refererte i teorikapittelet til Burnard og Murphy (2017) hvor de snakker om en kategorisering lærere i større eller mindre grad gir for hvilke elever som anses *kreative* og ikke. Det er derfor ikke utenkelig at sangpedagogene ubevisst plasserer slike kategorier på elevene sine. Et eksempel i konteksten for vokalister kan være at de elevene som også kan spille et instrument, komponere eget materiale eller som er dyktige til å improvisere kategoriseres som mer kreative elever enn de som ønsker å synge som Ariana Grande eller synge et klassisk stykke. Det er ikke nødvendigvis helt *ukorrekt* å si at de førstnevnte elevene kan anses *mer kreative* i den forstand at de aktivt bruker kreativitet i *skapende* prosesser, men man må ikke glemme at disse ferdighetene har blitt opplært og startet et sted fra *scratch*. Det kreative potensialet ligger hos alle elever og det handler mer om å gjøre slik Rakel påpeker: å legge til rette for å aktivisere kreativitet. På en annen side kan tilfellet tvert imot være at det er læreren selv som ikke kategoriserer seg som en særlig kreativ sjel og dermed preges lærerens holdninger til kreative prosesser etter dette.

## 6.0 Oppsummering

I denne bacheloroppgaven har jeg presentert forskning som har tatt for seg lærerens perspektiv i forhold til deres holdninger til og erfaringer med kreative prosesser i vokalopplæring i kulturskolen. Prosjektet har vært en lærerik prosess hvor jeg har fått større innblikk i hvordan ulike sangpedagoger forstår begrepene *kreativitet* og *kreative prosesser* innenfor vokalopplæring. Jeg sitter også igjen med en dypere forståelse for hvordan dette kan se ut i undervisningspraksis gjennom erfaringene informantene delte i intervjuene. Mitt ønske er at denne forskningen kan bidra til å inspirere flere sangpedagoger og kommende sangpedagoger i kulturskolen til å se hvilken rolle kreative prosesser kan ha i vokalundervisning. Jeg tror at forskningen min kan bidra til å sette et større fokus på å *skape* aspektet i rammeplanen, et aspekt som kanskje til tider blir litt glemt eller kan virke som et ukjent landskap for vokallærere å tre inn i. Jeg har i denne bacheloroppgaven belyst denne problemstillingen:

*Hvilke holdninger til og erfaringer med kreative prosesser i vokalopplæringen har tre utvalgte sangpedagoger i kulturskolen?*

Her er en kort oppsummering av resultatene mine:

Informantene forstår begrepene: *kreativitet* og *kreative prosesser* noe ulikt, men i hovedsakens kjerne knytter de alle begrepene likevel til en måte å *skape noe* enten det skjer i form av **gjenskaping, låtskriving, improvisasjon** eller å skape **estetiske opplevelser** med musikk i fremføringssituasjoner. I datamaterialet mitt kom jeg frem til funn for hvordan vokallærernes holdninger og erfaringer kan tolkes i møte med kreative prosesser i kulturskolen:

- Informantene ser nesten utelukkende bare **positive effekter** av kreative prosesser.
- Kreative prosesser **balanserer** undervisningen med «**raskere**» **resultater** og **økt motivasjon**
- Bidrar til å hjelpe elevenes **utvikling som vokalist** og **selvstendige utøvere** gjennom **skapende aktiviteter**.
- Kreative prosesser aktiviserer blant annet: **lek, nysgjerrighet, utforskning** og **å ta risiko**.
- Kreativitet **kan læres** og brukes som **verktøy** aktivt av begge parter i undervisningen.
- Relasjonsbygging** og **bevissthet** rundt **asymmetrien** i rollene er verdifulle **erfaringer** de har gjort seg for å **fasilitere** for kreative prosesser på en god måte.
- Informantene prøver å bruke kreative prosesser så mye det lar seg gjøre med elevene de har.

## 6.1 Videre forskning

En av utfordringene jeg har hatt underveis med å forske på akkurat dette feltet har vært det tilsynelatende *forskningsgapet* for tidligere forskning i krysningen av vokalopplæring i kulturskolen og kreative prosesser sammen. Som låtskriver og fremtidig musikk lærer selv har denne oppdagelsen vist meg både en legitimering for, og gitt meg ekstra motivasjon og stolthet for å begi meg ut på denne tematikken i mitt forskningsprosjekt. Mitt håp er at flere vil ta forskningen videre på dette feltet også i *kvantitative* studier da jeg ser en høy relevans i forhold til at kreativitetsaspektet har blitt gitt en større plass i rammeplanen for kulturskolen. Selv om dette er en *kvalitativ* studie hvor resultatene ikke kan *generaliseres* tror jeg forskningen likevel kan bidra til å kaste lys på et felt som trolig vil bli mer og mer synlig i fremtiden for diskursen rundt kreativitet og pedagogikkens form og undervisningspraksis i kulturskolen.

## 7.0 Litteraturliste:

- Alterhaug, B. (2004). Improvisation on a triple theme: Creativity, Jazz Improvisation, and Communication. *Studia Musicologica Norvegica*, s. 97-118.
- Bakke, S. (1995) *Kreativ med musikk: Skapande Aktiviteter i Musikkfaget*. Det Norske Samlaget.
- Burnard, P. & Murphy, R. (2017) *Teaching Music Creatively*. Routledge.
- Ekern, I. (2013). *Låtskriving: Fire sanger-sangskrivere om låtskrivingsprosessen*. Universitet i Oslo.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2021). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal Norsk Forlag.
- Lerdahl, E. (2007). *Slagkraft. Håndbok i idéutvikling*. Gyldendal akademisk.
- May, R. (1994). *Mot til å skape*. (Jensen, K. O. & Arneberg, T. Overs.). Aventura. (Opprinnelig utgitt 1975).
- Postholm, M. B. (2011) *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kausstudier*. (2 utg.) Universitetsforlaget AS.
- Schei, T. B., Olsen, E. & Christophersen, C. (2010). *Flyt og form: Forskningstekster fra det musikkpedagogiske feltet*. Høgskolen i Bergen.
- Johansen, G. G. (2010). Jazz i musikktimen: Improvisasjon. | J. H. Sætre & G. Salvesen (Red.) *Allmenn Musikkundervisning: Perspektiver på praksis*. Gyldendal Akademisk.
- Waagen, W. (2011). *Kulturskole -profesjon og bærekraft*. Gyldendal Akademisk.
- Norsk kulturskoleråd. 2016. *Fagplan Musikk*.  
<https://www.kulturskoleradet.no/rammeplanseksjonen/fagplanene/her-finder-du/fagplan-musikk>



## **8.0 Vedlegg:**

1. Samtykkeskjema sangpedagog
2. Informasjonsskriv til informantene
3. Intervjuguide

Vedlegg 1:

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet Kreative prosesser i vokalopplæring: Et blikk på sangpedagogers holdninger og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju og at Anette Espedal kan lydfeste intervjuet gjennom lydopptak
- at mine personopplysninger lagres frem til prosjektslutt

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

---

(signert av prosjektdeltaker, dato)

## Vedlegg 2:

# Forespørsel om å delta i forskningsprosjektet

## *«Kreative prosesser i vokalopplæring: Et blikk på sangpedagogers holdninger»?*

### **Bakgrunn og formål**

Jeg er bachelorstudent på faglærerutdanningen i musikk ved Høgskulen på Vestlandet hvor jeg jobber med å skrive min avsluttende bacheloroppgave. Problemstillingen min handler om å kartlegge hvilke diskurser som kommer til uttrykk når 3 kulturskolelærere i vokalopplæring i Norge omtaler holdninger til bruk av kreative prosesser i vokalopplæring. Jeg ønsker som vokalist og vokalpedagog selv å undersøke hvilke tanker og holdninger som allerede finnes iblant vokalpedagoger i kulturskolen i dag. I dette forskningsprosjektet vil jeg ta utgangspunkt i en kvalitativ forskningsmetode med intervju av tre forskjellige sangpedagoger som jobber med vokalopplæring i kulturskolen. Dette er et spørsmål til deg om å delta i forskningsprosjektet som intervjuobjekt. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om hva deltakelse vil innebære for deg.

### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

*Høgskulen på Vestlandet* er ansvarlig for prosjektet.

### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

For utvalg av informanter til forskningsprosjektet har jeg brukt min veileders og mitt eget nettverk med tanke på å finne relevante kandidater. Omfanget av informanter jeg søker for deltakelse i prosjektet er 3 stk. Du jobber som sangpedagog i kulturskolen for vokalopplæring, noe som oppfyller det jeg ser etter. Jeg håper at du kan tenke deg å delta som informant i mitt prosjekt.

### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar i et intervju. Intervjuet vil vare ca. 30-45 minutter og vil foregå som en samtale hvor jeg stiller deg ulike spørsmål knyttet til din rolle som sangpedagog og tematikken rundt kreative prosesser i vokalundervisning. Det kan være aktuelt å knytte intervjuet opp mot ulike situasjoner eller erfaringer du selv har med å bruke kreative prosesser, men det er i utgangspunktet hvilke tanker du har om selve praksisen generelt i vokalundervisning som er formålet med problemstillingen.

Intervjuet vil bli tatt opp som lydopptak og anonymisert i transkripsjonen. Etter endt transkribering vil opptaket bli slettet. Dersom det er ønskelig, kan du få se transkripsjoner av intervjuet i etterkant for å klare opp i eventuelle misforståelser eller mangler.

### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

### **Ditt personvern – Hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene jeg har fortalt om i dette skrivet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket, og det er bare meg og min veileder som vil ha tilgang til datamaterialet. Alle deltakere vil i den endelige oppgaven være anonymisert og vil ikke kunne gjenkjennes ved publikasjon. Alle notater fra transkripsjonen av intervjuet vil også hele tiden være anonymisert, da navn ikke har noe å si for prosjektet. Notater, opptak og transkripsjon vil bli lagret på en sikker måte.

### **Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?**

Opplysningene anonymiseres under innsamling av datamateriale. Prosjektet vil etter planen avsluttes i juli 2023 og alle notater fra transkripsjon av intervju og lydfil vil da bli makulert/slettet.

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Jeg behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke. På oppdrag fra *Høgskulen på Vestlandet* har Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandørs personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket

## Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å vite mer om eller benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Høgskulen på Vestlandet ved Åsmund Espeland  
Tlf: 53 49 13 94  
Epost: [Asmund.Espeland@hvl.no](mailto:Asmund.Espeland@hvl.no)
- Vårt personvernombud ved Høgskulen på Vestlandet: Trine Anikken Larsen  
Tlf: 55 58 76 82  
Epost: [Trine.Anikken.Larsen@hvl.no](mailto:Trine.Anikken.Larsen@hvl.no)

Hvis du har spørsmål knyttet til vurderingen av prosjektet som er gjort av Sikts personverntjenester ta kontakt på:

- Epost: [personverntjenester@sikt.no](mailto:personverntjenester@sikt.no), eller telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Anette Espedal, Åsmund Espeland

# Intervjuguide

*Hvilke holdninger til og erfaringer med kreative prosesser i vokalopplæringen har tre utvalgte sangpedagoger i kulturskolen?*

## Din bakgrunn

- Hvilken utdanning har du etter videregående skole?
- Hva vil du definere som ditt hovedinstrument, og spiller du evt. noe annet i tillegg?
- Hvor lenge har du jobbet som vokalpedagog i kulturskolen og har du undervist på andre instrumenter i tillegg?
- Underviser du kun individuelle sangtimer eller har du også en form for gruppeundervisning som for eks. kor, ensemble ol.?

## Forståelse av begreper

### *Kreativitet*

- Hvordan vil du selv definere begrepet «kreativitet»?
- Hva vil det si å være kreativ innenfor musikk?

### *Kreativ prosess*

- Hvordan vil du definere en *kreativ prosess* innenfor musikk?

## **Kreative prosesser som undervisningspraksis**

- Har du noen umiddelbare tanker om hvilken rolle du mener *kreative prosesser* skal ha i vokalopplæring i kulturskolen? (Styrer f.eks. nivået til sangeleven dens rolle mener du?)
- Har du noen tanker om hvilke faglige elementer som kan knyttes opp til å sette i gang *kreative prosesser* hos en sangelev i en undervisningssituasjon?
- Hvilke forutsetninger mener du burde være på plass for at en sangelev skal tørre å utforske sin egen musikalske identitet?
- Har du noen tanker om hvilke potensielle effekter *kreative prosesser* kan ha for sangelevens læring? Positive/negative?
- Hvilke verktøy mener du kan være viktig å gi til en elev for at de skal kunne utvikle seg i å skape *kreative prosesser* og jobbe med det på egenhånd?
- Er *kreative prosesser* noe du kunne tenkt seg å selv vektlegge i din undervisning?

### Rammeplanen i musikk for kulturskolen:

- Hvordan forholder du deg til kulturskolefagplanen når det gjelder punktene fra faghjulet som omhandler det å: «Skape»? (arr, forme, impro, komp, utforske, lage)  
Hvis vi ser på de overordna målene til fagplanen i musikk så står det at eleven skal blant annet:

#### 3.3.2. Overordna mål

Gjennom arbeidet med musikk skal elevene

- oppnå gode ferdigheter på instrumentet sitt, på alle nivåer og ut fra ambisjonsnivå
- oppleve mestringsglede og positiv selvutvikling
- utvikle seg til selvstendige utøvere som har glede av musikk livet gjennom
- bli aktive lyttere med et nært forhold til musikk
- utvikle evnen til samspill og samarbeid
- få muligheter til fordypning som kan danne grunnlag for videregående og høyere utdanning i musikk
- bli ressurspersoner som bidrar til et levende kulturliv

(Bilde hentet i fra Norsk Kulturskoleråd, 2016, s. 47).

- Ser du noen koplinger som kreative prosesser kan bidra med i noen av målene fra læreplanen?
- Tror du det finnes noen forskjeller i opplæringen i en kulturskole når det gjelder *kreative prosesser* for sangelever i motsetning til instrumentalelever?
- Tenker du at det er en forskjell for måten en ville jobbet kreativt med elevene dersom det er i gruppeundervisning som kor eller ensemble? Finnes det noen fordeler/ulemper når man er flere?

### Åpne spørsmål

- Tror du at ved å vektlegge mer av elementet «å skape» kan føre til noen positive effekter for identitetsutvikling hos en sangelev også utenfor selve musikken?
- Har du noen formening om hva eller hvilke verktøy som gjør en sangelev selvdrivende og «moden» for å ta ansvar for egen musikalsk læring også i etterkant av å gå i kulturskolen?
- Er det noe mer du ønsker å legge til eller si noe om fra de andre spørsmålene jeg har stilt? (noe du ikke fikk sagt ferdig eller som du ønsker å dele avslutningsvis?)

**Tusentakk for intervjuet.**