

Kristina Rødven

# Improvisasjon som døråpner til musikkdeltakelse i livslangt perspektiv?

En studie av improvisasjonens påvirkningskraft på deltakernes deltakelse i- og med musikk

Masteroppgave i kunstfagdidaktikk

Veileder: Egil Reistadbakk

Medveileder: Bjørn-Terje Bandlien

Mai 2021



Kristina Rødven

# **Improvisasjon som døråpner til musikkdeltakelse i livslangt perspektiv?**

En studie av improvisasjonens påvirkningskraft på deltakernes deltakelse i- og med musikk

Masteroppgave i kunstfagdidaktikk  
Veileder: Egil Reistadbakk  
Medveileder: Bjørn-Terje Bandlien  
Mai 2021

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet  
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap  
Institutt for lærerutdanning



Kunnskap for en bedre verden



## Forord

Gjennom arbeidet med denne masteroppgaven er det flere personer som fortjener en takk for å ha hjulpet meg gjennom hele prosessen. Jeg vil først og fremst takke mine veiledere Egil Reistadbakk og Bjørn-Terje Bandlien for god støtte når jeg har møtt på de mange utfordringene gjennom masterprosjektet. Takk for interessante diskusjoner og spørsmål, gode tilbakemeldinger og veiledningen gjennom hele prosessen. En spesiell takk til hovedveileder Egil Reistadbakk som har bidratt med klarhet i mitt kaos av tanker og ideer, og støtte når veien videre virker umulig. Jeg retter også en stor takk til skolen og til klassen der jeg fikk gjennomføre prosjektet og til musikk læreren på denne skolen.

Takk til lærerne på kunstfagseksjonen for å ha gitt meg andre måter å forstå og jobbe med kunstfag på. Takk til kunstfaggjengen som har vært en massiv støtte og gode diskusjonspartnere gjennom hele masterløpet. Takk til gjengen på lesesalen som har bidratt til et sosialt fellesskap i den litt ensomme masterskrivings prosessen. Takk til familie og venner for å ha bidratt med støtte og motivasjon underveis i prosjektet.

En spesiell takk til pappa, min søster og Liv Marit for gjennomlesning og korrekturlesning av masteroppgaven. Sist, men ikke minst vil jeg rette en takk til Katie som har vært en enorm støtte i vanskelige tider, en god samtale- og diskusjonspartner når ingenting gir mening og for hjelp til å utforme figur i masteroppgaven.

## Sammendrag

Denne studien undersøker hvordan en improvisatorisk tilnærming til musikkundervisning påvirker deltakelse i- og med musikk. Deltakelse inkluderer tro på å kunne delta, at elevene selv mener de deltar og deres forståelse av musikk. Hensikten med denne forskningen er å undersøke om improvisasjon kan fungere som en tilnærming som kan gi grunnlag til deltakelse i musikk i et livslangt perspektiv. Dette belyses gjennom problemstillingen: *Hvordan kan en improvisatorisk tilnærming til musikkundervisning i prosjektet påvirke deltakernes deltakelse i- og med musikk?*, som igjen operasjonaliseres gjennom tre forskningsspørsmål: *1) Hvordan kan en forskerlærer utvikle undervisning i- og med improvisasjon for å fremme deltakelse? 2) Hvordan påvirker undervisning i- og med improvisasjon lærers deltakelse i- og med musikk? 3) Hvordan påvirker undervisning i- og med improvisasjon elevenes deltakelse i- og med musikk?*

Studien er epistemologisk plassert innen sosial konstruksjonisme, der kritisk teori med fokus på kritisk pedagogikk utgjør det vitenskapsteoretiske ståstedet. Metodologisk plasseres studien i aksjonsforskning med autoetnografisk blikk i analysen, der datainnsamlingsmetoder som observasjonslogg, audioopptak, refleksjonslogger fra lærer og elever er blitt tatt i bruk. Deltakerne i studien inkluderer elever og forskerlærer, der forskerlærer har gjennomført deltakende observasjon og undervisning. Datamaterialet har både blitt analysert underveis- og i etterkant av prosjektet. Problemstillingen undersøkes i lys av tre hovedteorier: improvisasjon, musikalitet, musicking. Improvisasjon benyttes som tilnærming i undervisningen for å åpne opp for lærer og elevers samspill og utforskning. Musikalitet bidrar med et perspektiv som kan belyse sammenhengen mellom deltakelse og musikk- og musikalitetsforståelse. På grunn av studiens deltakende og kritiske karakter, er *musicking* (Small, 1998a) vektlagt som begrep for å åpne for musikkens sosiale karakter og trekke fokuset bort fra verks- og fremføringsbasert forståelse av musikk.

Funnene i mitt datamateriale gir indikasjoner til at en improvisatorisk tilnærming til musikkundervisning i prosjektet har påvirket deltakernes deltakelse i- og med musikk. Her trekkes det frem at det har skjedd endringer i flere elevers tro på at de kan delta i å lage/skape musikk, at de selv mener de deltar i å lage/skape musikk og i elevenes forståelse av musikk. Når det gjelder påvirkning på lærers deltakelse i- og med musikk, kommer aspekter som endring i lærerrollen, endring i min rolle i musikkskapingen/improvisasjonen/musickingen, endring i synet på elever og endring i min forståelse av hvordan man kan jobbe med musikk.

## Abstract

This study examines how an improvisational approach to music education affects participation in- and with music. When referring to participation, I am referring to the belief in one's ability to participate, the students' expressed meaning of participation and the students' understanding of music. The purpose of this research is to investigate whether improvisation can function as a teaching approach that can provide a lifelong basis for participation in music. This is examined through the main research question: *How can an improvisational approach to music education in the project affect the participants' participation in and with music?*, which is operationalized through three research questions: *1) how can a researching teacher develop lessons in and with improvisation to promote participation? 2) How do lessons in and with improvisation affect the teacher's participation in and with music? 3) How do lessons in and with improvisation affect student's participation in- and with music?* The study is epistemologically placed within social constructionism, where critical theory with a focus on critical pedagogy is the theoretical framework of this study. Methodologically, the study is placed in action research and includes analysis that has an autoethnographic perspective, where the data collection methods such as observation logs, audio recordings, reflection logs from the teacher and students have been used. The research questions are examined through the use of three main theories: improvisation, musicality, musicking. Improvisation is used as an approach in teaching to open up for teacher and student interaction and exploration. Musicality contributes with a perspective that can shed light on the connection between participation and music/musical understanding. Due to the participatory and critical nature of the study, musicking (Small, 1998a) is emphasized as a concept to focus on the social aspect of music and draw the focus away from product and the performance-based understanding of music. The findings in this study give indications that an improvisational approach to music education in this project has influenced the participants' participation in and with music. There have been changes in several students' beliefs that they can participate in making/creating music, a change in the students' expressed meaning about their participation in making/creating music, and a change in the students' understanding of music. When it comes to influencing the teachers' participation in- and with music, there has been a change in the teacher's role, a change in my role in music creation/ improvisation/ musicking, a change in the view of students and a change in my understanding of how to work with music.

## Innholdsfortegnelse

Forord .....	I
Sammendrag .....	II
Abstract .....	III
Tabelloversikt .....	VII
Figuroversikt .....	VII
1 Innledning .....	1
1.1 Bakgrunn for forskning .....	2
1.2 Forskers bakgrunn .....	2
1.3 Teoretisk Bakgrunn .....	4
1.4 Problemstilling og forskningsspørsmål .....	5
1.5 Begrepsavklaring .....	5
1.6 Tidligere forskning .....	6
1.7 Oppbygging av oppgaven .....	8
2 Posisjonering .....	9
2.1 Epistemologi .....	9
2.2 Vitenskapsteori .....	10
2.2.1 Kritisk teori .....	10
2.2.2 Kritisk pedagogikk .....	11
3 Teori .....	15
3.1 Musicking .....	15
3.1.1 Hvorfor en teori om musicking? .....	16
3.1.2 Hva har musicking å si for musikkundervisning? .....	17
3.1.3 Kritikk av musicking .....	19
3.1.4 Hva har musicking å si for musikalitetssyn? .....	19
3.2 Musikalitet .....	20
3.2.1 Hva er musikalitet? .....	20
3.2.2 Det dominerende musikalitetssynet i samfunnet .....	20
3.2.3 Hvordan bryte med det dominerende musikalitetssynet i mitt prosjekt .....	21
3.2.4 Forskers/lærers musikalitetssyn .....	24
3.2.5 Hva har musikalitet å si for undervisning .....	25
3.3 Improvisasjon .....	26
3.3.1 Den pedagogisk-improvisatoriske tilnærmingen .....	27
3.3.2 Improvisasjon som verktøy/metode .....	28
3.3.3 Musikalsk improvisasjon .....	29



3.3.4 Hvorfor improvisasjon?.....	30
3.4 Lærerrollen i prosjektet .....	31
4 Metodologi og forskningsdesign .....	33
4.1 Aksjonsforskning med et autoetnografisk blikk.....	33
4.1.1 Aksjonsforskningssirkelens faser .....	34
4.2 Problematisering av forskningsdesignet.....	38
4.2.1 Forskerrolle .....	38
4.3 Datainnsamlingsmetoder .....	40
4.3.1 Deltakende observasjon.....	40
4.3.2 Refleksjonslogger.....	41
4.3.3 Audioopptak .....	42
4.3.4 Triangulering av datainnsamlingsmetodene.....	43
4.4 Analysemetoder.....	43
4.4.1 Tykke beskrivelser .....	43
4.4.2 Transkribering og analyse av audioopptak.....	44
4.4.3 Sortering/ redusering av elevlogger til tabeller .....	45
4.5 Utvalg .....	45
4.6 Validitet og etiske vurderinger .....	46
5 Presentasjon av datamateriale og analyse .....	47
5.1 Behandling og presentasjon av datamaterialet .....	47
5.1.1 Analyse av elevenes refleksjonslogger.....	48
5.1.2 Analyse av forskers refleksjonslogg .....	50
5.1.3 Analyse av audioopptak fra øktene .....	50
5.1.4 Analyse av observasjonslogg .....	51
5.2 Resultat: Historien om prosjektet .....	52
5.2.1 1 økt.....	52
5.2.2 2 økt.....	55
5.2.3 3 økt.....	59
5.2.4 4 økt.....	60
6 Svar på forskningsspørsmål og diskusjon av funn .....	64
6.1 Forskningsspørsmål 1: <i>Hvordan kan en forskerlærer utvikle undervisning i- og med improvisasjon for å fremme deltakelse?</i> .....	64
6.2 Forskningsspørsmål 2: <i>Hvordan påvirker undervisning i- og med improvisasjon lærers deltakelse i- og med musikk?</i> .....	67
6.2.1 Lærerrollen .....	67
6.2.2 Den pedagogisk-improvisatoriske tilnærmingen til undervisning .....	70

6.2.3 Deltakelse i- og med musikk.....	70
6.3 Forskningsspørsmål 3: <i>Hvordan påvirker undervisning i- og med improvisasjon elevenes deltagelse i- og med musikk?</i> .....	71
6.3.1 Endring i elevenes tro på at de kan delta.....	72
6.3.2 Endring i elevenes forståelse av musikk .....	75
6.3.3 Deltakelse i prosjektet vs. vanlig undervisning.....	76
6.3.4 Elever som har endret mening.....	77
6.4 Oppsummering: <i>Hvordan kan en improvisatorisk tilnærming til musikkundervisning i prosjektet påvirke deltakernes deltagelse i- og med musikk?</i> .....	80
7 Avslutning .....	83
Implikasjoner for fremtidig forskning.....	83
Studiens implikasjoner for framtidens musikkundervisning.....	84
Referanseliste .....	86
Vedlegg .....	91

## Tabelloversikt

Tabell 1 - Eksempel fra analyse av elevlogger første økt .....	48
Tabell 2 - Eksempel på sammenligning av elevers refleksjonslogger før og etter prosjektet..	49
Tabell 3 - Eksempel på koding av transkripsjonene .....	51
Tabell 4 - Svar gitt i elevenes refleksjonslogger i forkant av prosjektet .....	72
Tabell 5 - Svar gitt i elevenes refleksjonslogger i etterkant av prosjektet .....	73
Tabell 6 - Endring i elevenes svar på om de kunne delta i å lage/skape musikk .....	77

## Figuroversikt

Figur 1 – Mitt aksjonsforskningsforløp.....	35
Figur 2 – Mitt aksjonsforskningsforløp.....	47

## 1 Innledning

I vårt vestlige samfunn dominerer det ifølge Kulset (2018) et musikalitetssyn som fremhever talent og spesialisering.<sup>1</sup> Konkurranser der talent er i fokus er ukentlig kost på norske tv-kanaler, der talent premieres med penger, platekontrakter med mer. Samfunnet gir oss signaler om at musikk ikke er noe for alle, men forbeholdt noen få. Musikklinjer legges ned og kutt i støtte til kultur er stadig oppe til debatt. Kunstfagenes plass og verdi i skolen er et vanlig diskusjonstema og kommer alltid til å forbli et omdiskutert felt. Lenge har skolen vært en av grunnene til at dette dominerende musikalitetssynet har fått leve videre i beste velgående. Lærere som ikke var/er bevisst sitt eget forhold til musikk og musikalitet viderefører ubevisst tradisjoner og skjulte ideologier ubevisst. Som Rønningen (2010) påpeker, skjuler det seg i skolens musikk-lærebøker en ideologi som bygger på vestlig musikktradisjoner og som beskriver dette som hva den «rette» musikken er. Selv om samfunnet kan sies å sende signaler om at musikk ikke er viktig for alle, har skolen i senere tid fått i oppgave å legge grunnlaget for at elevene skal kunne delta i musikk i et livslangt perspektiv (Utdanningsdirektoratet, 2020 s. 2). Spørsmålet er hvordan skolen skal kunne legge dette grunnlaget, samtidig som den viderefører et musikk- og musikalitetssyn som fremhever talent og spesialisering?

Hvis elever og andre lever i den tro at musikk er forbeholdt noen få, hvordan kan man da forvente at elevene skal kunne delta i musikk både i skolen og i et livslangt perspektiv? Som en mulig tilnærming til å undersøke dette spørsmålet har jeg tenkt å ta i bruk improvisasjon som et verktøy for å bryte med det tradisjonelle musikk-synet (Small, 1998a) og det dominerende musikalitetssynet som råder i samfunnet (Kulset, 2018). Som Kanellopoulos (2007b) skriver har improvisasjon blitt brukt til dette før:

The use of improvisation in music education contexts was initially a reaction against an authoritarian, reactionary, and competitive music education context that favoured skilled-based instruction, worshiped the 'great musical past', and aimed at promoting those innate geniuses that would continue pursuing 'Greatness in Music.' Thus, in those early days of creative music education improvisation was a tool for exploration, a way of getting back to the roots of music through first hand experience in the act of musical creativity. (Kanellopoulos, 2007b, s. 99)

Jeg har derfor i min studie valgt gjennom en aksjonsforsknings studie med autoetnografisk blikk, å forske på hvordan improvisasjon i musikkundervisning kan påvirke deltakernes deltakelse i- og med musikk. Håpet er at denne forskningen kan være et bidrag i samtalen om hva slags musikk- og musikalitetssyn vi ønsker i skolen, for å gi plass til andre syn som kan

---

<sup>1</sup> Det dominerende musikalitetssynet blir nærmere beskrevet i kapittel 3.

gjøre at elevene får et grunnlag til å delta i musikk i et livslangt perspektiv, slik læreplanen vektlegger.

## 1.1 Bakgrunn for forskning

Hvem er så jeg, til å komme med mitt syn og si at jeg har rett og andre musikk- og musikalitetssyn er feil? Dette er ikke intensjonen i denne studien. Jeg går inn basert på egne erfaringer fra skole og utdanning og undersøker om mine teorier og pedagogisk praksis har en effekt. Min hypotese er at hvis vi toner den formelle læringen litt ned og lar elevene selv utforske litt gjennom improvisasjon, vil dette ha en effekt på deres- og lærers deltakelse i- og med musikk. Poenget er ikke at musikk lærere kun skal bruke improvisasjon i undervisningen sin, men at vi skal vise en bredde i arbeidet med musikk. Kanskje kan improvisasjon være en måte å vise nye sider ved musikk. Meningen med musikk i skolen er jo ifølge

Utdanningsdirektoratet (2020):

Gjennom faget får elevene grunnlag til å delta i musikk i et livslangt perspektiv. (...) Faget musikk skal forberede elevene på deltakelse i et samfunns- og arbeidsliv som har behov for praktiske og estetiske ferdigheter, kreativitet og sosial samhandling. (...) Gjennom faget musikk skal elevene utvikle sine estetiske, kreative og skapende evner og få mulighet til å uttrykke seg. Faget skal legge til rette for musikkglede og mestringsfølelse (...) I musikk skal elevene møte et mangfold av kunstneriske og kulturelle uttrykk som åpner dører til større fellesskap. (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 2)

Disse verdiene som faget bygger på, som for eksempel musikk i et livslangt perspektiv, stemmer ikke overens med et musikalitetssyn som begrenser musikalitet til noen få, talentfulle, spesialiserte mennesker. Kanskje kan improvisasjon være et av verktøyene/metodene i musikkundervisning, som er med på å realisere læreplanens mål om deltakelse i musikk i livslangt perspektiv.

## 1.2 Forskers bakgrunn

Jeg har vokst opp i en familie der musikk alltid har vært en del av hverdagen, og jeg har derfor hatt et sterkt forhold til musikk. Av medelever, lærere og andre mennesker har jeg blitt beskrevet som musikalsk og det musikalske har vært en stor del av min identitet. Selv om musikken har betydd mye i mitt liv, har jeg ikke alltid hatt et godt forhold til musikken, spesielt i skolen. Gjennom skolen har forholdet mitt til musikk endret seg, og i en periode av livet mitt anså jeg meg selv som mindre musikalsk. Dette gjelder spesielt perioden jeg gikk musikklinjen på videregående. Her kan jeg i ettertid se spor av et absolutt musikalitetssyn som forbeholder musikalitet til noen få og der talent og spesialisering er i fokus (Brändström, 1997). Dette musikalitetssynet hadde en negativ innvirkning på meg og min

musikalitetsforståelse, og fokuset på å være best preget mitt musikalitetssyn i en lang periode. Likevel har jeg alltid hatt en motstand i meg mot dette synet og har alltid hatt en tro på at alle er musikalske på en eller annen måte. Denne troen på at musikk kunne være mer enn talent og å være best, og at alle er musikalske på en eller annen måte og at alle kan delta i musikk, har bare blitt sterkere med årene. I møtet med en annerledes undervisning i musikk/kunst på masternivå, innså jeg at jeg ikke er alene om troen på at musikk kunne være mer og at alle er musikalske. Her kom det relasjonelle aspektet med musikk i fokus, spesielt gjennom møte med Tony Valbergs forskning og litteratur, og Nicolas Bourriauds relasjonelle estetikk der relasjonene kunsten skaper er viktigere enn det kunstneriske produktet (se Bourriaud & Christensen-Scheel: 2007: Valberg, 2012, 2017a, 2017b). Dette førte meg inn på en veg mot å jobbe meg bort fra det Kulset (2018) beskriver som det dominerende musikalitetssynet og det Small (1998a) beskriver som et musikk-syn som bygger på vestlig klassisk tradisjon, mot et mer inkluderende musikk- og musikalitetsbegrep. På veien mot disse mer inkluderende musikalitet- og musikk-synene, fant jeg improvisasjonen. I mine egne møter med improvisasjon (både musikalsk, teater og mer) er det i disse stundene jeg har følt meg fri i musikken, og der deltakerne og relasjonen mellom oss har vært viktigere enn det musikalske produktet. Disse opplevelsene har ført meg inn på tanken om at improvisasjon kan være et verktøy for å videreutvikle synet på musikk og musikalitet. I mine refleksjoner rundt improvisasjon, har jeg også innsett hvor lite improvisasjon og musikalsk utforskning jeg egentlig selv har opplevd gjennom skolegangen.

Gjennom egen skolegang har også alle reglene man må forholde seg til i musikk i skolen, frustrert meg. Dette har slik jeg har opplevd det vært med å skape et fokus på rett og galt i musikken og dermed også en «riktig» eller «bedre» form for musikk. Dette har gjort at jeg lenge mistet gleden ved musikken, fordi «min» musikk ikke nødvendigvis passet inn i disse rammene og reglene. Det var først da jeg satte meg ned ved pianoet uten en plan, at musikken virkelig tok fatt i meg og førte meg på veier der ingen kunne dømme min musikk, at jeg virkelig satt pris på musikken. Det var i det ukjente, der det ikke var rett og galt, at den virkelige musikken ble til. Dette har ført meg inn mot en tilnærming til improvisasjon der fokuset ikke ligger på rett og galt, men på det å skape musikk sammen. Jeg har gjennom min skolegang likt musikkundervisning, men frykten for å gjøre feil og bli dømt for disse feilene, har stoppet meg fra å delta fullt ut. Slik jeg ser det skal skolen være en arena der barn og unge skal få prøve ut og utforske de ulike fagene, men slik musikkfaget har vært i skolen, tror jeg mange barn ikke får oppleve «sin» musikk eller leken med musikk, fordi den ikke passer inn i

skolens forståelse av musikk. Av egen erfaring har jeg opplevd at det er i situasjonene der vi kaller arbeidet med musikk for lek eller improvisasjon at flere tørr å delta. Kanskje er grunnen til dette at det ikke finnes så mange regler i lek og dermed har man færre muligheter til å trå feil. Den kjente konteksten kan ufarliggjøre aktiviteten og føre til at vi tørr å delta og ta steget ut i det ukjente. Dette er i alle fall min opplevelse, som har ført meg til teorien om at improvisasjon kan ha en påvirkningskraft på elevenes deltakelse i- og med musikk.

På bakgrunn av improvisasjonens fokus på deltakerne, det som skjer og på åpen utforskning uten rett og galt, har jeg i min refleksjon rundt improvisasjon kommet frem til at det er mulig at improvisasjon kan åpne opp for nye måter å skape musikk sammen. Jeg har derfor valgt å forske på om improvisasjon kan ha en påvirkning på deltakernes deltakelse i- og med musikk. Håpet er at forskningen min kan være et bidrag i den kunstfaglige samtalen, med kunnskap om hvordan improvisasjon kan påvirke deltakernes deltakelse i- og med musikk.

### **1.3 Teoretisk Bakgrunn**

Jeg har valgt å sette improvisasjon, musicking og musikalitet som mine tre hovedteorier i denne masteroppgaven. Det finnes flere grunner til at valget har falt på disse tre. Gjennom min egen skolegang og utdanning har jeg (kanskje spesielt) de siste årene fått øynene opp for hvor mye den klassiske vestlige tradisjonen påvirker forståelsen av musikk og hvordan vi både lærer og lærer bort musikk, uten at dette nødvendigvis er noe man er klar over eller sier noe om. En av hovedgrunnen til at jeg ville bli musikk lærer var fordi jeg ønsket at alle skulle få muligheten til å delta i musikkskapning og utforske musikken på sine egne premisser. I denne masteroppgaven ønsket jeg å se om en endring (gjennom bruk av improvisasjon) i den vestlige klassisk pregede undervisningen kunne endre hvordan elevene deltar i- og med musikk.

Gjennom lesingen av ulike teorier om musikk fant jeg Christopher Smalls (1998a) teori om musicking. Denne teorien fokuserer på det sosiale aspektet i musikk og musikk som en aktivitet, og passer godt til hvordan jeg ønsker at musikk skal være åpent for alle. Han skriver også mye om hvordan den vestlige klassiske tradisjonen fokuserer på enkeltindividet og der talent og dyrking av talent kan føre til at enkelte ikke ser på seg selv som musikalske i det hele tatt.

Valget om å inkludere musikalitet som en av mine hovedteorier, har jeg gjort for å kunne se nærmere på hvordan man kan forstå det å være musikalsk. Musikalitet har også en sterk tilknytning til musicking gjennom hvordan Small (1998a) forstår musikalitet som noe alle er

født med, men som i ulike kulturer blir tatt i bruk på ulike måter (Small, 1998a), der vestlige kulturer ofte kobles til spesialisering og talent (Kulset, 2018).

Improvisasjon er tatt med som en hovedteori både fordi det er sentralt i problemstillingen, men også fordi den måten jeg bruker improvisasjon på, er ment for å bryte med den vestlige klassiske tradisjonen og for å bryte ned maktforholdet mellom lærer (meg) og elevene. I dette prosjektet benyttes improvisasjon i ulike perspektiver, nærmere beskrevet i kapittel 3.3.

#### **1.4 Problemstilling og forskningsspørsmål**

I mitt forskningsprosjekt har jeg valgt å forske på temaet improvisasjon i musikkundervisning, der improvisasjon sees på som en mer leken og åpen form for improvisasjon. Her vektlegges det at det ikke er mulig å gjøre feil i den musikalske improvisasjonen. Improvisasjon blir også benyttet som et verktøy for å endre maktforholdet mellom lærer og elev, og som en improvisatorisk tilnærming til musikkundervisning. Disse tre perspektivene blir nøyere gjennomgått i kapittel 3.3. Jeg har derfor valgt å undersøke problemstillingen: *Hvordan kan en improvisatorisk tilnærming til musikkundervisning i prosjektet påvirke deltakernes deltakelse i- og med musikk?*

Problemstillingen operasjonaliseres gjennom forskningsspørsmålene:

- 1) *Hvordan kan en forskerlærer utvikle undervisning i- og med improvisasjon for å fremme deltakelse?*
- 2) *Hvordan påvirker undervisning i- og med improvisasjon lærers deltakelse i- og med musikk?*
- 3) *Hvordan påvirker undervisning i- og med improvisasjon elevenes deltakelse i- og med musikk?*

#### **1.5 Begrepsavklaring**

Begrepet improvisasjon har mange ulike betydninger og bruksområder. I mitt prosjekt forstås improvisasjon på tre ulike måter: en pedagogisk-improvisatorisk tilnærming til undervisning, improvisasjon som verktøy/metode og musikalsk improvisasjon. Disse tre perspektivene blir nærmere gjennomgått i kapittel 3.3. Grunntanken i pedagogisk-improvisatorisk tilnærming er å ikke ha en steg-for-steg-plan for undervisningen, men å stille seg mer åpen til det som skjer i undervisningen. I improvisasjon som verktøy/metode beskrives det hvordan improvisasjon kan brukes som verktøy/metode for å bryte med det tradisjonelle maktforholdet mellom lærer og elev. I musikalsk improvisasjon er det snakk om den musikalske improvisasjonen som foregår i undervisningen, der det er fokus på at elevene ikke kan gjøre feil.



Deltakelse i- og med musikk forstås i dette prosjektet som både deltakernes faktiske deltakelse i de musikalske aktivitetene, deltakernes tro på at de kan delta i musikkskapning og deltakernes forståelse av begrepet musikk.

I problemformulering og forskningsspørsmål har jeg en distinksjon som kan behøve avklaring: forskjellen på *i* og *med* improvisasjon/musikk. Undervisning *med* improvisasjon betyr den improvisatorisk tilnærming til undervisning som for eksempel hvordan jeg legger opp undervisning gjennom bruk av improvisatoriske prinsipper (nærmere forklart i kapittel 3.3) og undervisning *i* improvisasjon betyr den faktiske musikalske improvisasjonen vi gjør sammen i undervisningen. På samme måte betyr deltakelse *i* musikk deltakelse i de musikalske aktivitetene vi gjør sammen, og deltakelse *med* musikk handler mer om elevenes forståelse og syn på musikk, og hvordan elevene forholder seg til deltakelse i musikk. Denne distinksjonen er valgt fordi jeg mener at det finnes flere måter å bruke improvisasjon på enn bare den musikalske improvisasjonen. Denne distinksjonen mellom *i* og *med* improvisasjon gir en mulighet til å belyse flere tilnærminger til improvisasjon og dermed belyse den improvisatoriske tilnærmingen til undervisning på ulike måter. I likhet med improvisasjon mener jeg at det er en forskjell på å delta i musikk og på å delta med musikk. Ved å benytte denne distinksjonen mellom *i* og *med* musikk, får jeg muligheten til å belyse disse ulike aspektene ved musikk på en mer kompleks måte. Her får jeg innblikk i mer enn bare elevenes faktiske deltakelse i musikalske aktiviteter.

## 1.6 Tidligere forskning

Det finnes en del forskning på improvisasjon, men ut ifra hva jeg kan finne er det ikke like mye forskning på hvilken effekt improvisasjon kan ha på deltakelse i- og med musikk. Jeg velger derfor å presentere forskning som jeg ser på som relevant for denne studien.

Chandler (2018) har gjennomgått litteratur og forskning om improvisasjon i barneskolen. Han skriver at forskningen innen mengden bruk av improvisasjon i klasserommet er svært varierende. Flere forskere påpeker at improvisasjon inkluderes i undervisningen, mens annen forskning påpeker at det ikke har en stor plass i undervisningen. Han skriver om at det kan virke som om mange lærere ser verdien av improvisasjon, men at det er i varierende grad blir brukt i undervisningen. Her trekker han frem øvelse og erfaring i- og med improvisasjon, som til dels avgjørende faktorer for om improvisasjon benyttes i undervisningen.

Burnard (2000) har også forsket på hvordan barn reflekterer over egne opplevelser med komponering og improvisering. Hun fant at barn beskriver disse fenomenene ulikt, der noen

skiller mellom improvisasjon og komposisjon og andre ser på det som sammenhengende prosesser. Hun mener at funnene fra forskningen gir indikasjoner til at viljen til å improvisere eller komponere er knyttet sammen med å skape et miljø der barna kan uttrykke kreativiteten sin og der aktiviteter er tilpasset elevenes eksisterende musikalske nivå.

Burnard (2002) har også gjennomført forskning på barns gruppeimprovisasjon, med fokus på barns meningsskaping og musikalsk interaksjon. Hun fant at gruppeimprovisasjon kan gi elevene mulighet til å sette ord på deres kreativitet og til å kommunisere og samhandle som unikt påvirker utviklingen av elevenes musikalske- og sosiale selv.

Wright & Kanellopoulos (2010) gjennomførte en studie som fokuserte på hvordan fri improvisasjon kunne ha en effekt på lærerstudenters forståelse av seg selv som musikere, barn som musikere og musikk som et skolefag. Der fant de at fri improvisasjon kunne utvikle lærerstudentenes selvforståelse av seg selv som musikere i en positiv retning, bli mer åpne for barn som musikere og etter hvert stille seg mer kritisk til musikkundervisningens teori og praksis.

Kanellopoulos (2007a) forsket på hvordan barn reflekterer rundt egen improvisert musikk, der han kommer frem til at musikalsk improvisasjon kan være en kilde til ekte musikalske opplevelser og et viktig middel i skapelsen av et fellesskap der praksis, dialog og refleksjon står sentralt.

Willox et al. (2011) fokuserte i sin forskning på hvordan improviserte musikalske praksiser har sosiale og pedagogiske implikasjoner. De fant at studentene opplevde at det skjedde endringer i dem selv som for eksempel økning av selvtillit og personlig uttrykk og at de gjennom improvisasjonsworkshopene fikk bedre samhold i gruppa. De skriver også at improvisasjonen kunne oppleves som vanskelig og stressende for noen av elevene, men at de gjennom prosjektet ble mer komfortabel med å delta i improvisasjonen.

Sawyer (2004) undersøker kreativ undervisning der han så på deltakende diskusjoner som strukturert improvisasjon. Han argumenter for at en lærers kreativ undervisning bedre kan forstås som en form for improvisatorisk fremføring. Her legger han videre vekt på at læreren må ha kunnskap til å kunne legge til rette for strukturerte diskusjoner blant elevene, fordi disse diskusjonene kan forstås som improvisatoriske, ettersom de er uforutsigbare og stammer fra det som skjer i klasserommet.

## **1.7 Oppbygging av oppgaven**

I kapittel 1 har jeg tatt for meg bakgrunnen for forskningen, problemformulering og forskningsspørsmål, begrepsavklaring og tidligere forskning. Kapittel 2 handler om posisjoneringen av oppgaven min, der jeg har plassert forskningen min epistemologisk innen sosial konstruksjonisme og vitenskapsteoretisk innen kritisk teori med fokus på kritisk pedagogikk. Kapittel 3 fokuserer på det teoretiske bakteppet for studien. Her har jeg tatt for meg musicking, musikalitet og improvisasjon, og forklarer hvordan disse teoriene er forstått og brukt i masterprosjektet. Jeg har også med et delkapittel om lærerrollen, siden epistemologien, vitenskapsteorien og teorien min har hatt innvirkning på lærerrollen i prosjektet. Kapittel 4 handler om forskningsdesignet jeg har benyttet meg av i prosjektet, mens jeg i kapittel 5 har tatt for meg presentasjonen av datamaterialet og hvordan jeg har analysert datamaterialet jeg har samlet inn. I kapittel 6 har jeg diskutert funnene i forskningen min opp mot teori og egne refleksjoner og har forsøkt å svare på forskningsspørsmålene. Kapittel 7 er avslutningskapittelet av masteren, hvor jeg har oppsummert resultatene av forskningen. I denne delen har jeg også tatt for meg implikasjoner for fremtidig forskning.

## 2 Posisjonering

I dette kapitlet tar jeg for meg hvor jeg har posisjonert forskningen min. Her kommer jeg til å starte med hvor jeg har plassert forskningen epistemologisk, før jeg tar for meg den vitenskapsteoretiske plasseringen av prosjektet. Jeg har valgt å ta for meg disse posisjoneringene såpass tidlig i oppgaven, fordi disse har hatt innvirkning på valg av teori og utforming av prosjektet.

### 2.1 Epistemologi

Epistemologisk plasseres masterprosjektet innen sosial konstruksjonisme, ettersom jeg ser på kunnskap/sannhet som sosialt konstruert. I studiens datamateriale finner vi blant annet refleksjonslogger og transkripsjon av diskusjoner fra undervisningen, som jeg anser som eksempler på kunnskap som er konstruert sammen. Burr (2015) og Gergen (2015) trekker frem at kunnskapen som konstrueres eller er konstruert alltid vil være påvirket av kontekst, kultur og historien vi er en del av og som vi møter. Det samme gjelder for kunnskapen elevene og jeg har, og for kunnskapen vi konstruerer sammen i prosjektet.

Muligheten for å rekonstruere sannhet/kunnskap gjennom dialog er et viktig utfall i sosial konstruksjonisme. Som Gergen (2015) skriver:

«If all that we take to be real, rational, and good issues form social process, then we have enormous potential for creating new worlds together. We can co-create new ways of understanding, new traditions of relating, and new forms of life. Transforming ourselves, our relationships, or our culture need not await the intervention of some expert, a set of laws, force of arms, bold leaders, public policies, or like. As we speak together *right now*, we participate in creating the future – for good or ill. If we long for change, we should shake up or traditional ways of constructing the world and set out to generate new ways of making sense.» (Gergen, 2015, s. 25)

Som sitatet over viser gir sosial konstruksjonisme oss muligheten til rekonstruksjon av vår verden. Dette vil også si at sannheten/kunnskapen som er dominerende eller allment akseptert ikke trenger å være den som vil være best for menneskene som tar del i denne verden.

Dermed åpner sosialkonstruksjonismen opp for å konstruere nye sannheter/ny kunnskap, eller for å si det på en annen måte: en ny og forhåpentligvis bedre måte å leve sammen på. Fokuset i mitt prosjekt er å se om en improvisatorisk tilnærming til å skape musikk sammen, kan påvirke deltakernes deltakelse i- og med musikk. Gjennom prosjektet håper jeg å sammen med elevene rekonstruere hva musikk kan være og hvem som kan delta i musikk til en mer inkluderende sannhet/forståelse. Den sosiale konstruksjonen av kunnskap i mitt prosjekt skjer gjennom dialog og utforskning av musikk.

## 2.2 Vitenskapsteori

Den epistemologiske forankringen min i sosial konstruksjonisme legger også noen føringer for det vitenskapsteoretiske ståstedet mitt. Man kan se på det som at sosial konstruksjonisme er en vei jeg har valgt å gå, mens det ut fra denne veien finnes det mange ulike stier man kan gå videre. Jeg har valgt å ta stien med kritisk teori med sterkt fokus på kritisk pedagogikk, videre ut fra sosial konstruksjonismens vei.

I det foregående kapittelet har jeg gjennomgått hvordan jeg har valgt å plassere prosjektet mitt epistemologisk innen sosial konstruksjonisme, og før jeg går spesifikt inn i kritisk teori og kritisk pedagogikk vil jeg løfte frem det jeg anser som en rød tråd mellom sosial konstruksjonisme og kritisk teori og kritisk pedagogikk. Kritisk teori er ifølge Sørensen (2012) opptatt av å skape et bedre samfunn gjennom frigjørelse og å holde seg kritisk og helhetsorientert til samfunnet. Her kan man se spor av sosial konstruksjonismens forankring om å forstå og å skape et bedre samfunn/verden for mennesker å leve i. Kritisk pedagogikk legger vekt på at kunnskap ikke kan påtvinges noen, men at man må jobbe sammen for å utvikle kunnskap. Det er viktig å møte de som er undertrykte og sammen med dem jobbe for frigjøring, gjennom dialog (Freire, 1968). Her kan man se spor til sosial konstruksjonismen som fokuserer på at vi sammen gjennom dialog kan konstruere nye- og forhåpentligvis bedre verdener å leve i.

### 2.2.1 Kritisk teori

Vitenskapsteoretisk plasseres prosjektet overordnet innen kritisk teori. Ifølge Sørensen (2012) er man i kritisk teori opptatt av å bidra for å kunne realisere samfunnet slik det burde være, ikke bare observere hvordan samfunnet faktisk er (s.245). Som i de fleste andre teorier finnes det ikke én definisjon eller en retning innen kritisk teori, men flere ulike grener. Kritisk teori er knyttet til Frankfurterskolen og bygger videre på ideer fra Karl Marx og Imanuel Kant (Sørensen, 2012). Filosofer som Horkheimer, Adorno, Marcuse, Honneth, Wellmer og ikke minst Habemas er knyttet til teorien, men de har ulike fokusområder og forståelser av teorien. Sørensen (2012) og Alvesson & Sköldberg (2018) skriver at man i kritisk teori alltid har vært opptatt av frigjørelse og å forholde seg kritisk og helhetsorientert til samfunnet. Dette er også grunnen til at jeg har valgt å plassere prosjektet innen kritisk teori. Jeg ønsket sammen med elevene å utforske ulike syn på musikk. På denne måten, kan elevene forholde seg kritisk til utbredte og underbevisste holdninger som de påvirkes av gjennom samfunnets syn på musikk. Ifølge kritisk teori (ved Horkheimer) har samfunnsvitenskapelig forskning som mål å oppheve

undertrykkelse, urettferdighet og fremmedgjøring, gjennom bevisstgjøring av samfunnet ved deltakelse i sosial og politisk praksis (Sørensen, 2012, s. 256).

Habermas gjorde en vending fra de tradisjonelle filosofene i kritisk teori. Han la fokuset over på kommunikasjon og kommunikasjonens potensiale til å granske dominante forhold (Alvesson & Sköldberg, 2018). Her kan vi se sporene tilbake til sosial konstruksjonismens fokus på å sette ord på tilværelsen og stille spørsmål ved om den dominerende kunnskapen nødvendigvis er den beste. Dialog/kommunikasjon er et viktig element som preger prosjektet fremover og Habermas sitt fokus på denne kommunikasjonen har ført meg videre til Freires kritiske pedagogikk.

### 2.2.2 Kritisk pedagogikk

Ifølge Westrheim (2004) og Strobelt (2018) stammer den kritiske pedagogikken fra kritisk teori. Kritisk pedagogikk bygger i likhet med kritisk teori på målene om frigjøring og bevisstgjøring. Habermas sin forståelse av kritisk teori la fokuset på dialog (Alvesson & Sköldberg, 2018) noe som man også finner igjen i Freires kritiske pedagogikks fokus på dialog (Freire, 1968), og i mitt masterprosjekt.

Ifølge Strobelt (2018) har kritisk pedagogikk som mål å skape en endring i samfunnet ved å fremme deltakende holdninger, ansvarsfølelse og øke politisk bevissthet (s.5). Et viktig poeng Strobelt trekker frem er den kritiske pedagogikkens mål om å skape endring ved å fremme deltakende holdninger. Et fokus i mitt prosjekt var hvordan improvisasjon kan påvirke elevenes deltakelse i- og med musikk. Videre skriver han at kritisk pedagogikk, som er opptatt av å utfordre begrensende rutiner og strukturer, spesielt burde passe inn i kunstfagene som har fokus på å tenke på andre måter, personlige uttrykk og kreative prosesser (Strobelt, 2018). I min masterstudie var jeg blant annet ute etter å se om improvisasjon kan påvirke elevenes deltakelse i- og med musikk og jeg håpet å kunne utfordre deres eksisterende forhold til musikk. Jeg valgte derfor å plassere studien i kritisk teori med hovedfokus på kritisk pedagogikk.

Det finnes flere store navn innen kritisk pedagogikk som Henry Giroux, Peter MacLaren, Antonia Darder, m. fl., men den mest kjente er kanskje Pablo Freire. Det er også kritisk pedagogikk ved Freire jeg velger å fokusere på her. Jeg velger han fordi han trekker frem elementer som jeg også mener er viktig i skolen og samfunnet. Fra Freires kritiske pedagogikk er det spesielt tre temaer jeg kommer til å vektlegge. Dette er kritisk

bevisstgjøring, dialog og problemrettet undervisning. Jeg vil ta en kort gjennomgang av disse, før jeg til slutt redegjør for relevansen i min studie.

### *Kritisk bevisstgjøring*

Når menneskene ikke har en kritisk forståelse av sin virkelighet og oppfatter den i bruddstykker og ikke som elementer i samspill, som deler av et hele, kan de ikke kjenne denne virkeligheten ordentlig. For å kjenne den ordentlig vil de måtte endre sitt utgangspunkt. De trenger et helhetssyn på sammenhengen, for deretter å kunne adskille og isolere dens bestanddeler og ved hjelp av analysen nå en klarere opplevelse av helheten. (Freire, 1968, s.90)

Som Freire (1968) skriver i avsnittet over kan ikke en person som ikke er bevisst sin situasjon forholde seg kritisk til sin tilværelse. Kritisk bevisstgjøring er derfor en viktig prosess for å gjøre mennesker klar over forholdene de lever under, slik at de får muligheten til å endre disse forholdene.

Freire beskriver ifølge Strobelt (2018) kritisk bevisstgjøring som en prosess. Prosessen innebærer å oppdage problemet, deretter å analysere og forstå problemet gjennom dialog med lærer/veileder. Når mulige løsninger for et problem er funnet avsluttes prosessen som leder mot bevisstgjøring (Strobelt, 2018, 10). Westrheim (2004) sier at vi i forkant av bevisstgjøringsprosessen stiller oss som ukritiske og godtar forholdene vi lever under, mens vi etter bevisstgjøringsprosessen ser virkeligheten slik den kan være og dermed kan vi også se behovet for endring av virkeligheten. I mitt prosjekt handlet denne kritiske bevisstgjøringen om å gjøre elevene bevisst på at det eksisterer ulike musikalitets- og musikksyn, og at de selv må reflektere kritisk og være bevisst hvilket av disse synene de velger å indentifisere seg med.

### *Dialog*

Det er når menneskene sier sin mening og gir verden navn, at de forandrer den, og dialogen tvinger seg frem som menneskenes måte å nå betydning som mennesker på. Dialog er derfor en eksistensiell nødvendighet. Og siden dialog er et møtepunkt der den enhetlige refleksjon og handling hos dem som fører dialogen, rettes mot verden som skal forandres og gjøres menneskelig, kan ikke denne dialogen reduseres til en handling der en person «overfører» ideer til en annen. (...) Fordi dialogen er et møte mellom mennesker som gir verden navn, kan det ikke være en situasjon der noen mennesker gir navn på andres vegne. (Freire, 1968, s.72-73)

Som Freire (1968) skriver i sitatet over er dialog en nødvendighet for mennesker og også nødvendig for å skape endring i verden de lever i. Fokuset på dialog er også noe som var til stede i mitt prosjekt. Jeg prøvde i prosjektet å føre en dialog med elevene om hva musikk kunne være, uten å fortelle dem hva jeg selv mente. Gjennom å sette i gang denne dialogen håpet jeg at elevene stilte seg kritisk og reflekterende til deres forståelse og mulighet til

deltakelse i musikk. Freire (1968) mener også at ordet er essensen i dialogen. Videre skriver han at ordet har to dimensjoner; refleksjon og handling. Dersom den ene dimensjonen svekkes vil også den andre dimensjonen svekkes. Handling krever refleksjon og refleksjon krever handling for å kunne fungere. Handling uten refleksjon gjør dialog umulig og kan sees på som aktivisme, mens refleksjon uten handling ikke kan skape forandring. Begge deler er viktige for å kunne skape en endring for menneskene det gjelder (s.71-72). Denne tanken om at både handling og refleksjon er nødvendig i dialogen, hadde jeg med meg i undervisningen. Her reflekterte vi og utforsket musikk på andre måter sammen. Håpet var at vi sammen gjennom refleksjon og utforskning kunne sette ord på og forandre vår forståelse av musikk og vår deltakelse i- og med musikk. Westrheim (2004) skriver at: «Freires idé og hovedprosjekt var at når mennesker gjennom dialog setter ord på den virkeligheten de lever i, blir det samtidig lagt et grunnlag for endring, mellom de samtalende, i individet selv og i samfunnet for øvrig» (Westrheim, 2004, s. 214). Dette vil si at dialog mellom mennesker som er berørt er viktig for å kunne skape en endring. Selve drivkraften i dialog er å gjøre mennesker bevisste, skape handling og endring i hemmende strukturer/forhold (Westrheim, 2004).

### *Problemrettet undervisning*

I problemrettet undervisning utvikler menneskene sin evne til å kritisk oppfatte den måten de eksisterer på i verden, en verden som de er i og som de eksisterer samtidig med. De begynner å se verden som en virkelighet i utvikling, i forandring, ikke som en statisk virkelighet. (Freire, 1968, s.67)

Som vi ser i sitatet over er *problemrettet undervisning* viktig for å kunne oppfatte virkeligheten slik den er, og dermed kunne gjøre noe med den. Freire (1968) tar et oppgjør med det han kaller *bank-oppfatning* av undervisning. Her påpeker han at bank-oppfatning av undervisning behandler barn som uvitende oppbevaringskamre som skal fylles med kunnskap gitt i gave fra læreren til elevene. Istedenfor denne typen oppfatning av undervisning, presenterer Freire (1968) en annen måte å forstå undervisning, nemlig problemrettet undervisning. Denne formen for undervisning bygger på helt andre prinsipper enn bank-oppfatningen for undervisning. Problemrettet undervisning vektlegger at elevene og læreren skal lære sammen, elevene skal være kritiske med-undersøkere i dialog med læreren. Dette krever at man går bort fra bank-oppfatningens forståelse av læreren som altvitende og elevene som objekter som skal fylles, over til læreren og elevene som bevisste subjekter som lærer sammen. Problemrettet undervisning er ute etter å gjøre elever til kritiske tenkere. Undervisningen er basert på å stimulere til refleksjon og handling for å endre virkeligheten. Dialog er et nøkkelord innen problemrettet undervisning. Læreren og elevene må gå i dialog



for at sann læring skal kunne oppstå (Freire, 1968). I mitt prosjekt ønsket jeg å lære sammen med elevene og lytte til deres meninger, refleksjoner og tanker. Undervisningen var basert på at elevene var med på å definere og sette ord på hva musikk kunne være, og jeg prøvde gjennom prosjektet å ha fokus på å ikke si hva min mening var. I undervisningen var elevene med på å bestemme hva vi skal gjøre og jeg prøvde å stille meg på nivå med elevene gjennom å ta i bruk utforskning av musikk der det ikke finnes rett og galt. Gjennom dialog prøvde jeg å gjøre elevene kritisk bevisst på hvordan musikk forstås i samfunnet og deres rolle i dette musikkbegrepet, samtidig som vi sammen undersøkte og reflekterte rundt andre måter å forstå- og bruke musikk.

### *Relevans for masterprosjektet*

Det å plassere dette masterprosjektet innen kritisk teori med fokus på kritisk pedagogikk la noen føringer for masterprosjektet. Kritisk pedagogikk legger vekt på bruk av dialog og problemrettet undervisning, dette medfører også at undervisningen jeg gjennomførte var problemrettet og åpnet opp for dialog med elevene. Et annet viktig tema innen kritisk teori og kritisk pedagogikk er å stille seg kritisk og reflektere over samfunnet/virkeligheten vi lever i (Freire, 1968; Alvesson & Sköldbberg, 2018). Dette kom frem i mitt prosjekt både i problemstillingen som undersøkte om hvordan å bryte med samfunnets dominerende syn på musikk kunne skape en endring for deltakerne, og gjennom de kritiske refleksjonene jeg gjorde i møte med datamaterialet og teori. Westerheim (2014) skriver også at kritisk pedagogikk er en deltakende vitenskap der alle har med seg ulike erfaringer og opplever derfor situasjoner på ulik måte. Gjennom dialog mellom deltakerne kan situasjonen oppleves annerledes, noe som kan skape en endring. I mitt prosjekt vil dette si at jeg måtte dra ut til elevene for å lære sammen med dem, og være åpen for dialog og lytte til deres forståelse av situasjonen. Det vil også si at jeg krevde en metodologi som muliggjorde forskning i praksisen, i mitt masterprosjekt har jeg derfor valgt aksjonsforskning med et autoetnografisk blikk (nærmere forklart i kapittel 4). Ifølge Freire (1968) må læreren lære sammen med elevene, og dette krever en endring i maktforholdet mellom lærer og elev. For å kunne endre maktforholdet mellom meg og elevene tok jeg i bruk improvisasjon som en tilnærming. Bruken av improvisasjon i mitt prosjekt var med på å ta fra meg som lærer retten til å bestemme hva som var rett/bra musikk og ga elevene større rom til å undersøke musikken uten hemmende tradisjoner.

## 3 Teori

Teoretisk har jeg valgt å fokusere på tre teorier i min studie. Disse er musicking, musikalitet og improvisasjon. I de neste delkapitlene går jeg nærmere inn på hva disse teoriene innebærer og hvordan de er relevante for mitt masterprosjekt. Til slutt kommer jeg til å ta for meg hvordan disse teoriene og posisjoneringen av forskningen min har innvirkning på lærerrollen.

### 3.1 Musicking

Musicking er et begrep som først ble introdusert av Christopher Small i 1995 (Mota, 2014). Begrepet ble brukt for å tydeliggjøre at Small mener at musikk er en aktivitet og noe man gjør, ikke en ting eller en samling av ting. Smalls forståelse av musikk stemmer godt overens med min forståelse og mitt fokus på musikk i prosjektet. Dette strider imot den klassiske vestlige tradisjonen der verket holder meningen med musikk og der fremføringen er blitt redusert til et medium verket må gjennom for å komme til lytteren (Small, 1998a). Small velger i sin teori om musicking å bryte med den klassiske vestlige tradisjonen, og skriver at *«the fundamental nature and meaning of music lie not in objects, not in musical works at all, but in action, in what people do.»* (Small, 1998a, s.8). Her kommer det frem at Small mener at selve meningen i musikk handler om hva som gjøres og ikke verket i seg selv, noe som også viste seg i mitt prosjekt. Jeg var ute etter deltakernes opplevelse av musikken vi skapte sammen, ikke hvordan sluttproduktet av det vi skapte ble. For å forstå meningen med musikk foreslår han heller å spørre:

What does it mean when this performance (of this work) takes place at this time, in this place, with these participants? Or to put it more simply, we can ask of the performance, any performance anywhere and at any time, What's really going on here? (Small, 1998a, s.10).

Gjennom å stille disse spørsmålene så flyttes fokuset fra at meningen i musikk ligger i verket over til at meningen i musikk ligger i deltakerne, tiden det foregår i og stedet der musickingen foregår på. Dette var også slik jeg forsto meningen med musikk i mitt prosjekt. Jeg ønsket å ta fokuset vekk fra produktet/verket og over på deltakerne og klasserommet der musickingen foregikk.

Small (1998a) velger å definere musicking som: *«To music is to take part, in any capacity, in a musical performance, whether by performing, by listening, by rehearsing or practicing, by providing material for performance (what is called composing), or by dancing.»* (Small, 1998a, s.9). Det vektlegges at musikk burde sees på som et verb, som noe man gjør, ikke en ting eller et substantiv. Han skriver også at de enkelte aspektene (øving, trening,

komponering, lytting og fremføring) ikke kan sees på som separate prosesser, men som aspekter av helheten, aktiviteten musicking (s.11). Gjennom å bruke musicking som begrep legger Small (1998a) frem musikk som en aktivitet og fokuset blir på menneskene som deltar og relasjonene som oppstår, istedenfor på verket eller det ferdige produktet. I mitt prosjekt var også fokuset på deltakerne, ikke på det ferdige produktet. Relasjonene vi skapte sammen var viktigere enn hvordan sluttproduktet ble.

### 3.1.1 Hvorfor en teori om musicking?

Alle har et forhold til musikk, selv om ikke alle nødvendigvis er bevisste på dette forholdet. Etter Smalls syn betyr dette også at alle dermed har en idé om hva musicking er, og hvordan det spiller en rolle i livet vårt. Problemet er at når vi ikke er klar over og tenker over teorien, forblir teorien skjult og kan brukes mot oss. Dette er også noe jeg har hatt fokus på i mitt prosjekt, som vi så innledningsvis der jeg skrev om Rønningen (2010) og skjult ideologi. Gjennom prosjektet håpte jeg å gjøre elevene bevisst på deres forhold og forståelse av musikk gjennom dialog og musicking. Som Small (1998a) skriver:

As long as that theory remains unconscious and unthought about, it not only controls people and their musical activities, limiting and circumscribing their capabilities, but also renders them vulnerable to manipulation by those who have an interest in doing so for purposes of power, status, or profit. (Small, 1998a, s. 13)

I sitatet over trekker Small (1998a) frem hvorfor det er viktig å tenke over hvordan slike gjemte teorier kan påvirke oss. Hvis personer er bevisst på teorien om musicking, vil det være lettere for mennesker å forstå og kontrollere deres egne musikalske liv. Han vektlegger at å tenke over hva som ligger bak vår forståelse (altså teorien) er viktig for alle mennesker fordi:

A theory of musicking, like the act itself, is not just an affair for intellectuals and “cultured” people but an important component of our understanding of ourselves and of our relationships with other people and the other creatures with which we share our planet. (Small, 1998a, s. 13)

Som han skriver er det viktig å gjøre folk bevisste på sitt eget forhold til musikk for å gi dem muligheten til å bedre forstå seg selv og forholdet vårt til andre. I mitt prosjekt jobbet jeg sammen med elevene for å gjøre dem bevisst på den dominerende forståelsen av musikk i samfunnet. Samtidig krever dette at elevene også undersøker hva deres egen forståelse av musikk innebærer. Dermed kan prosjektet ha vært med på å gjøre elevene bevisst på sin egen forståelse av musikk.

Ifølge Small (1998a) har den dominerende forestillingen om hva musikk er (basert på vestlig klassisk tradisjon), ført til at mennesker ikke tror de kan delta i musikkskapning.

(...) our power of making music for ourselves have been hijacked and the majority of people robbed of the musicality that is theirs by right of birth, while a few stars, and their handlers, grow rich and famous through selling us what we have been led to believe we lack. (Small, 1998a, s. 8)

Som sitatet over viser kan flere elever oppleve seg selv som umusikalske på grunn av det dominerende musikkynet i samfunnet. I mitt prosjekt prøvde jeg gjennom improvisasjon og musicking å vise elevene at det finnes andre syn på musikalitet, der de også er musikalske mennesker. Som Small (1998a) skriver så er musicking en viktig del av å forstå seg selv som menneske og forholdet vi har til andre. Han skriver at å delta i musikalsk aktivitet er viktig for menneskeligheten vår, men at dette blir borte i dagens konsertliv der talentet er i fokus og det bare er noen få mennesker som ansees som musikalske. Ifølge Small (1998a) blir talenter dyrket som en sjelden vare og markedsfører en tro om at ikke alle er født med dette talentet. Her kan man se tilbake til læreplanenes fokus på at skolen skal legge grunnlaget for at elever får delta i musikk i et livslangt perspektiv, men at dette kan være vanskelig med et samfunn som vektlegger talent. Hvis musikk i skolen skal legge opp til musikk i livslangt perspektiv, er vi nødt til å finne «the missing link» mellom formelle og uformelle musikkpraksiser. Som Odendaal et al. (2013) skriver: «Making music inclusive to everybody allows for musical communication to be established as an expression of the values of more extensive communities, providing the missing link between formal music education and informal practices of learning.» (Odendaal et al., 2013, s.171). I mitt prosjekt håpte jeg å motvirke dette musikkynet som Small (1998a) beskriver og gjennom å sammen med elevene diskutere hva musikk kunne være og utforske musikken utenfor de tradisjonelle rammene i vestlig klassisk tradisjon. Jeg ønsket å sammen med elevene gjennom musicking, gi de tilbake sin musikalitet og tro på at alle har en plass i musikken. Håpet var at musicking kunne bidra til en mer uformell praksis som kunne åpne opp for at elever selv følte de kunne delta. Dermed var håpet også å åpne opp for at elevene skal kunne delta i musikk i et livslangt perspektiv.

### 3.1.2 Hva har musicking å si for musikkundervisning?

Musicking bringer med seg et fokusskifte i musikk fra et fokus på produkt over til fokus på menneskene som deltar. Dette er noe jeg som lærer også er veldig enig i og som stemte godt overens med fokuset i mitt prosjekt på deltakerens deltakelse. Jeg mener at hver elev har en plass i musikk og at alle er musikalske. Musikalitet som jeg kommer nærmere inn på i kapittel 3.2, er ifølge Small (1998a) noe alle er født med, men som vi gjennom samfunnet blir frarøvd over tid. Gjennom å bruke musicking som teori, åpner man opp undervisningen slik at elevene er med på å definere hva musikk kan være for dem. Ifølge Small er:

The big challenge to music educators today seems to me to be not how to produce more skilled professional musicians but how to provide that kind of social context for informal as well as formal musical interaction that leads to real development and to the musicalizing of the society as whole. (Small, 1998a, s.208)

Som sitatet over viser burde ikke fokuset ligge på å skape flere veldig flinke musikere, men å gi mulighet til både formell og uformell musikalsk interaksjon for barn i skolen. Formell musikk interaksjon beskriver Small (1998a) som den musikalske opplæringen som foregår i skolen, mens han beskriver den uformell musikalske interaksjonen som den som foregår i hjemmet fra barnets fødsel. Det kan sammenlignes med den uformelle læringen av språk som skjer hjemme fra barnets fødsel, og den formelle læringen av språk som skjer i skolen. I mitt prosjekt var fokuset mer på den uformelle musikalske utforskningen, der barnet ikke trengte å forholde seg til alle reglene i den formelle læringen av musikk. Jeg åpnet opp for en friere utforskning av musikk, der ingenting var feil eller rett og der vi jobbet med å sette ord på musikken vi skapte sammen. Som Small (1998a) skriver er musicking en medfødt evne som må utvikles for å kunne forstå musicking. Han sammenligner den medfødte evnen til å delta i musicking med den medfødte evnen til å snakke. Et viktig poeng han trekker frem er at disse evnene (musicking og snakking) krever at man får lære hvordan man bruker de for å kunne forstå de. Videre skriver han at den uformelle læringen av språk har stor plass i barns hjemmeliv, mens den uformelle læringen av musicking ikke er like utbredt i vestlige industrielle samfunn (Small, 1998a). Dette viser viktigheten av at barn får muligheten til både formell og uformell læring av musicking i skolen.

Musicking åpner opp for at alle kan delta og de trenger ikke delta på samme måte. Som Small (1998a) skriver er det i flere miljøer en tro på at alle kan delta i musicking, men at noen er flinkere enn andre. Istedenfor å skille ut de flinke og fokusere på individet, er det vanlig at disse blir lederne av musickingen der alle kan delta i fellesskap. Ifølge Odendaal et al. (2013) har det ofte vært fokus på å lære spesifikke teknikker for å kunne forstå og fremføre innen spesielle stiler mer enn at elevene skal få lære og utvikle seg (s.169). Basert på Smalls teori om musicking skriver Odendaal et al. (2013) at elevene må prioriteres i undervisningen.

It is the student, as part of the community of musicking, who is in the focal role in musical signification: the students' relationships to sound, to other students and to the shared physical environment determine what is to be learned from the 'music event.' In this sense, the goals of music education are not only student-specific but also determined by the social context of musicking. (Odendaal et al., 2013, s.169)

I sitatet over trekker Small frem et annet viktig element i undervisningen i prosjektet, nemlig fokuset på deltakerne og relasjonene. Ettersom jeg åpnet opp for at det ikke fantes rett og feil,

skiftet fokuset fra det musikalske resultatet til deltakerne og relasjonene. Gjennom å åpne opp for at det ikke fantes feil, ga jeg også alle elevene muligheten til å delta. Her var det ikke bare de elevene som ble sett på som «flinke» som hadde plass, men alle hadde plass ettersom det ikke var mulig å gjøre feil.

Selv om vi ser at musicking kan ha mye for seg i undervisningen, gjør skolekonteksten at man støter på noen hindringer. For eksempel er valgfri deltakelse et viktig aspekt ved musicking, mens vi i norsk skole har krav om at elevene møter opp i undervisningen. Dette gjelder også i mitt prosjekt. Elevene har fått valget om de vil delta i prosjektet, men hadde ikke like store valgmuligheter i selve undervisningen.

### 3.1.3 Kritikk av musicking

I likhet med mange andre har Smalls teori om musicking motatt kritikk fra flere hold. Cohen (2007) trekker i sin doktorgrad frem kritikken Small mottok for boken *Musicking – The Meaning of Performing and Listening*. Hun skriver at:

Potential weaknesses described by these reviewers included his scholarship, his vague views of music as social experience, his faulty discussion on listeners' experiences, his perspective of the authenticity movement, an accusation that Small incorporated cultural and racial stereotypes, his lack of cognitive focus, issues with translating Small's theory to other languages particularly those that already use music as a verb, a complaint that it may be difficult to apply Small's ideas, the possible broadness of his theory, and his use of the term "ideal." (Cohen, 2007, s. 223)

Selv om det finnes kritikk mot Smalls teori om musicking, og flere forfattere som beskriver musikk som en aktivitet, har jeg valgt å gå for Smalls teori, fordi han har et fokus på deltakerne, det sosiale og musikk som en aktivitet, noe som stemmer godt overens med min egen forståelse av musikk. En av de som kanskje har den teorien som ligger nærmest Smalls (1998a) musicking teori er Elliots (1995) teori om musicing. Hans teori om musicing har mer fokus på de ulike formene for musikalsk kunnskap som trengs for å kunne bli best mulig i musicing (det kognitive elementet ved musikk) og individet i mye større grad, enn Smalls fokus på det sosiale fellesskapet ved musikk. Jeg har derfor valgt å gå for Smalls teori.

### 3.1.4 Hva har musicking å si for musikalitetssyn?

"If everyone is born musical, then everyone's musical experience is valid." (Small, 1998a, s. 13). Siden Small (1998a) mener at alle mennesker er født med evnen til å delta i musikalske aktiviteter på ulikt nivå, har dette noe å si for musikalitetssyn. Han åpner opp for et syn på musikalitet der alle mennesker har elementer av musikalitet iboende seg, og kan lære å delta i musicking. Dette medfører et annerledes syn på musikalitet, enn det som har vært og

muligens er dominerende hos mange mennesker. I den neste delen av kapittelet kommer jeg til å se nærmere på musikalitet og ulike forståelser av musikalitet.

## 3.2 Musikalitet

Jeg har valgt å ta med musikalitet som en av mine hovedteorier fordi mitt- og samfunnets syn på musikalitet kan påvirke hvordan elevene deltar i musikk. Jeg kommer til å starte denne delen med å se på hva musikalitet kan være, før jeg ser på hvorfor det absolutte musikalitetssyn er utbredt i «den folkelige troen», mitt eget musikalitetssyn og hvordan musikalitetssynet påvirker undervisning.

### 3.2.1 Hva er musikalitet?

Musikalitet er ifølge Angelo (2017) og Brändström (1997) et omstridt begrep som blir forstått og brukt på flere ulike måter. Noen knytter musikalitet til nedarvede evner, mens andre mener at musikalitet er noe alle er født med. Angelo (2017) beskriver blant annet musikalitet i et antropologisk og sosiologisk perspektiv der musikalitet knyttes til gruppene menneskene er en del av og hvordan disse gruppene forstår musikalitet. Ulike grupper kan forstå musikalitet på ulike måter. Hvilken kultur, hvilken gruppe eller hvilket miljø du indentifiserer deg med kan påvirke ditt musikalitetssyn. Det vil altså si at konteksten har en påvirkning på musikalitetssyn (Angelo, 2017).

Det at ulike grupper har ulik forståelse av hva musikalitet innebærer, er også min forståelse av hvordan begrepet blir brukt. Etersom mitt musikalitetssyn vil være påvirket av hvordan de gruppene jeg har vært en del av har forstått dette begrepet, kommer jeg senere til å diskutere mitt musikalitetssyn. Det å diskutere mitt eget musikalitetssyn er også viktig for å forstå hvorfor jeg valgte å gjøre som jeg gjorde i undervisningen. Før jeg diskuterer mitt eget syn på musikalitet, kommer jeg til å ta for meg musikalitetssynet som er dominerende i mange vestlige samfunn. Dette gjør jeg fordi jeg selv har vokst opp i et vestlig samfunn som etter min mening har hatt et uheldig musikalitetssyn.

### 3.2.2 Det dominerende musikalitetssynet i samfunnet

Brändström (1997), Small (1998a) og Kulset (2018) skriver at det finnes flere syn på hva musikalitet er og hvem som er musikalsk. I likhet med dem mener jeg at det musikalitetssynet som er dominerende i mange vestlige samfunn, ikke nødvendigvis er det beste. Brändström (1997) har omtalt dette dominerende musikalitetssynet som det absolutte musikalitetssynet. Han beskriver det absolutte musikalitetssynet som sterkt fokusert på at den musikalske evnen er nedarvet og forbeholdt et fåtall mennesker. Senere har Brändström (1999) også beskrevet at

det absolutte musikalitetssynet defineres av hva som er målbart i musikk. Dette er også min oppfatning av hvordan musikalitet forstås hos flere mennesker. Kulset (2018) og Torgersen & Sæther (2021) trekker frem at mange knytter musikalitet til om man kan å spille instrumenter eller å synge fint, og mener at dette er medfødte evner noen har.

Dette musikalitetssynet stammer ifølge Kulset (2018) og Brändström (2006) fra en tid der fokuset var å teste og måle all ny kunnskap. Det var på denne tiden musikalitetstestene kom inn i bildet, som målte menneskers musikalitet (Kulset, 2018). Det var også her troen på musikalitet som et medfødt talent dukket opp. Her kan man også se linken til Brändströms sitt absolutte musikalitetssyn, der musikalitet er en nedarvet evne forbeholdt et fåtall.

Selv om man skulle tro at synet på musikalitet hadde endret seg i dagens samfunn, lever det absolutte synet på musikalitet ifølge Kulset (2018) fremdeles i vestlig kultur. Det har gjennom årene i musikkforskning dukket opp nye syn på musikalitet som for eksempel Brändströms relativistiske syn på musikalitet og musikalitet sett fra flere ulike perspektiver, men ifølge Kulset (2018) er det dominerende synet i det hun kaller «den folkelige oppfatningen» fremdeles det absolutte synet på musikalitet. Her er det viktig å påpeke at dette gjelder innen vestlig kultur og ikke er like utbredt i ikke-vestlig kultur.

Å leve i et absolutt musikalitetssyn har en påvirkning på mennesker. Som Small (1998a), Brändström (1997, 1999, 2006), og Kulset (2018) påpeker innebærer et slikt musikalitetssyn at musikalitet er en medfødt evne forbeholdt noen få. Small (1998a) skriver at et musikkssyn sterkt knyttet til den vestlig klassiske musikktradisjonen, som har store likheter med det absolutte musikalitetssynet, frarøver mennesker sin musikalitet. Selv om Small presenterer dette som musikkssyn, finner man her flere likheter med Brändströms absolutte musikalitetssyn. Dette medfører at mennesker defineres som musikalske eller umusikalske, og at musikk og musikalitet er forbeholdt en liten andel av befolkningen.

### 3.2.3 Hvordan bryte med det dominerende musikalitetssynet i mitt prosjekt

Det absolutte musikalitetssynet som ifølge Kulset (2018) er dominerende i vestlig kultur var noe jeg ønsket å bryte med i mitt masterprosjekt. Det vil derfor være relevant å se på faktorer som er med på å videreføre dette musikalitetssynet. Kulset (2018) trekker frem ulike faktorer som er med på å videreføre det absolutte musikalitetssynet, der musikkpraksis, musikkutvikling og samfunnets påvirkning trer frem som viktig komponenter.



### *Musikalsk utvikling*

En spesialisert musikalsk utvikling har som mål at man skal bli best mulig på en spesialisert ting. Fokuset ligger ikke på å bidra i hverandres musikalske utvikling, men å bli best mulig selv. Dette innebærer ofte å oppsøke en skole som kan spesialisere deg innen en ting eller et instrument. Ifølge Kulset (2018) er det denne musikalske utviklingen som er mest utbredt i Vesten. Den spesialiserte musikalske utviklingen fører med seg et fokus på å være best og der de beste blir målestokken for hva andre ikke kan oppnå. Dette har ført til at mange beskriver seg selv som ikke flink nok innen musikk og ikke tørr å delta i musikalske aktiviteter. Som igjen medfører et skille mellom «musikalske» (spesialiserte) og «umusikalske» (de som ikke har spesialisert seg) (Kulset, 2018). Som Kulset (2018) påpeker er det denne spesialiserte musikalske utviklingen som er mest utbredt i Vesten. Ettersom denne spesialiserte musikalske utviklingen skiller mellom musikalske og umusikalske, kommer dette også til uttrykk i undervisning. Elever som beskriver seg selv som umusikalske, vil mest sannsynlig ha en tro på at de ikke kan delta i musikalske aktiviteter. Jeg ønsket i mitt prosjekt å bryte med den spesialiserte musikalske utviklingen gjennom å rette meg inn mot en normativ musikkutvikling, der alle skulle føle at de kunne delta i musikalske aktiviteter og diskusjoner.

En normativ musikalsk utvikling gir rom for at alle kan delta i musikalske aktiviteter. Musikalitet er noe alle har som menneske og utviklingen av musikalske ferdigheter skjer samtidig som de selv deltar i musikalske aktiviteter. Det vil også si at de deltar i andres musikalske utvikling, samtidig som de utvikler seg selv. Selv om noen er flinkere enn andre har alle muligheten til å delta i de musikalske aktivitetene (Kulset, 2018). Dette var den musikalske utviklingen jeg ønsket at elevene skulle få oppleve. Jeg rettet meg inn mot denne utviklingen i prosjektet ved å fokusere på hvordan det opplevdes å delta i de musikalske aktivitetene. Istedenfor å fremme de som var flinke, var det åpent for at alle kunne delta i aktivitetene. Gjennom å presisere for elevene at de ikke kunne gjøre feil, håpet jeg å åpne opp for å endre den dominerende musikalske utviklingen fra en spesialisert musikalsk utvikling til en normativ musikalsk utvikling.

### *Musikkpraksis*

En annen faktor som er med på å videreføre det dominerende musikalitetssynet er hvilken musikkpraksis som er dominerende. Ifølge Kulset (2018) preges vår vestlige musikkultur av en performativ musikkpraksis.

Med det performative mener Kulset (2018) her fokus på musikk som skal fremføres for andre. Her er du enten i rollen som aktør eller i rollen som publikum. For å kunne opptre, må du spesialisere deg, her ser vi også igjen den spesialisert musikkutviklingen. Den performative musikkpraksisen er den musikkpraksisen som er mest utbredt i Vesten (Kulset, 2018). Jeg ønsket å bryte med denne musikkpraksisen gjennom at vi skapte musikk sammen og dermed både var publikum og deltaker. Jeg valgte derfor istedenfor å rette meg inn mot det Kulset (2018) kaller en deltakende musikkpraksis. Ifølge Kulset (2018) vektlegger en deltakende musikkpraksis å kunne delta i et musikalsk fellesskap. Du kan bytte på å lytte og å delta aktivt, og blir dermed samtidig publikummer og utøver. Fokuset er på musikken, relasjonene og det sosiale som skapes i øyeblikket, ikke noe annet. I en deltakende musikkpraksis er det vanlig med en normativ musikkutvikling (omtalt tidligere). Gjennom å rette meg inn mot en deltakende musikkpraksis, håpet jeg å vise elevene at de alle hadde muligheten til å delta i musikalske aktiviteter og diskusjoner. I mitt prosjekt ble fokuset på opptre for andre lagt i bakgrunn, og mye av tiden deltok vi alle i de musikalske aktivitetene.

### *Samfunnets innflytelse*

Som en annen viktig faktor som påvirker musikalitet, trekker Kulset (2018) frem samfunnets påvirkningskraft. Hun skriver at hva politikere og forvaltninger vektlegger, sender et budskap om hva som er viktig i samfunnet. Når disse velger å kutte i musikktilbud, sendes det et budskap om at musikk ikke er for alle og det bare er noen få som trenger musikk i livet. I tillegg til kutt i fra høyere hold, er også underholdningsbransjen med på å opprettholde «den folkelige troen» på musikalitet. Her er det fokus på konkurranser der individet og talent blir dratt frem. Dette er for eksempel konkurranser som Idol, X-faktor og The Voice (Kulset, 2018). De strømmingene som samfunnet og underholdningsbransjen sender ut (enten dette er bevisst eller ubevisst) er med på å opprettholde den performative musikkpraksisen, den spesialiserte musikkutviklingen og sist men ikke minst det absolutte synet på musikalitet. Jeg prøvde i mitt prosjekt å bryte med dette gjennom at elevene selv fikk være med å definere hva musikk var for dem. Som Small (1998a) skriver må man gjøres oppmerksom på og diskutere hva musikk er for en selv, for å kunne forstå sitt eget musikalitets- og musikkssyn. Jeg prøvde også å gjøre elevene bevisst på hvor mye innflytelse samfunnet har på deres forståelse av musikk. Gjennom å vise elevene andre perspektiv på musikk, håpet jeg å åpne opp for at deres forståelse av musikk og musikalitet kunne romme mye mer enn det Small (1998a) omtaler som det dominerende musikkssynet og som Brändström (1997, 1999, 2006) omtaler som det absolutte musikalitetssynet.

### 3.2.4 Forskers/lærers musikalitetssyn

Siden musikalitet blir brukt og forstått på ulike måter og har en innvirkning på en musikk lærers undervisning, vil jeg i denne delen diskutere hva jeg mener med begrepet musikalitet. Som jeg skrev tidligere, har jeg selv vokst opp i et samfunn der det absolutte musikalitetssynet er/var det dominerende musikalitetssynet. Noe som også har preget min egen forståelse av musikalitet. Jeg må innrømme at jeg i noen perioder av mitt liv har nærmet meg det absolutte musikalitetssynet (omtalt i kapittel 1.2). I senere tid har dette musikalitetssynet endret seg fra et absolutt musikalitetssyn, over mot et kommunikativt, relativistisk og relasjonelt musikalitetssyn, som ifølge Torgersen & Sæther (2021) alle beskriver musikalitet som egenskaper som alle mennesker besitter. Selv om Small (1998a) ikke direkte beskriver hans musikalitetssyn, beskriver han også at alle er født med evnen til å delta i musikalske aktiviteter på en eller annen måte. Dermed velger jeg også å plassere hans musikalitetssyn innenfor disse rammene.

Malloch & Trevarthen (2009) beskriver musikalitet i et kommunikativt perspektiv som de medfødte evnene mennesker har, som gjør det å verdsette musikk og skape musikk mulig (s.4). Kulset (2018) beskriver kommunikativ musikalitet som en evne mennesker trenger for å kommunisere. Der musikalske virkemidler som puls, bevegelse, stemme, gester og rytme, er en viktig del av menneskelig kommunikasjon. Videre skriver Kulset (2018) at:

«kommunikativ musikalitet handler med andre ord om hvordan vi lærer å være et menneske sammen med andre mennesker.» (Kulset, 2018, s.43). Denne formen for musikalitet blir ofte i forskning knyttet til barns kommunikasjonsutvikling, der musikalitet blir betraktet som en grunnleggende evne alle er født med (Torgersen & Sæther, 2021, s. 303). I likhet med det kommunikative musikalitetssynet er min forståelse at musikalitet kan være sterkt knyttet til menneskers kommunikasjon, og er en viktig del av menneskers evne til å kommunisere.

Det relativistiske musikalitetssynet ser ifølge Brändström (2006) på musikalitet som en medfødt evne alle mennesker har, der miljøet har stor innvirkning på musikalitetsutviklingen. I motsetning til det absolutte musikalitetssynet knytter det relativistiske musikalitetssynet musikalitet til den personlige opplevelsen av å lytte, spille, synge og skape musikk, der fokuset ligger på opplevelsen, forståelsen og meningsskapingen (Brändström, 1997, s. 14-15). Ifølge Brändström (1999) er et viktig aspekt i det relativistiske musikalitetssynet at: «(...) all human beings are musical and that each and everyone has the possibility to express himself or herself in and through music.» (Brändström, 1999, s.23). Jeg deler i likhet med Brändström,

og for så vidt Small, forståelsen av at alle er født musikalske og at alle kan delta i musikkskapning på en eller annen måte.

Senere har Brändström (2006) introdusert et tredje perspektiv på musikalitet, nemlig et relasjonelt musikalitetssyn. Som han skriver har både det relativistiske- og det absolutte musikalitetssynet fokus på individet, mens det relasjonelle perspektivet har mer fokus på kontekst og kommunikasjon. Her kan man ikke lenger prate om individets musikalitet uten å også omtale «den andre». Når det gjelder musikalitet i dette perspektivet, trekkes konteksten, «den andre» og kommunikasjon frem som viktige elementer. Ettersom prosjektet er utført i en klasse og der håpet var at alle kunne bidra i hverandres musikalske utvikling, ga dette perspektivet viktige forståelser. Her jobbet vi sammen som klasse og «den andre», kommunikasjon og kontekst, hadde mye å si for vår (elevenes og min egen) musikalske utvikling. Ifølge Angelo (2017) likestiller dette perspektivet musikaliteten til amatører og profesjonelle i deres deltakelse i musikalske aktiviteter. Dette synet har et mye større fokus på samhandling, musikk som noe felles, kommunikasjon og kontekstens påvirkning (s.42).

Kombinasjonen av disse forståelsene av musikalitet, har ført meg frem til min egen forståelse av begrepet musikalitet. Slik jeg ser det er alle født med evnen til å delta i musikalske aktiviteter og diskusjoner. Alle er på hver sin måte musikalsk og vil sammen med kontekst og medmennesker, kultur og kommunikasjon ha en innvirkning på hverandres musikalske utvikling.

### 3.2.5 Hva har musikalitet å si for undervisning

Angelo (2017) påpeker at musikalitetssynet kan være med på å påvirke musikkundervisning. Musikalitetssynet en lærer har (ubevisst eller bevisst) har innvirkning på hvilken type undervisning læreren velger å gjennomføre. En lærer som har et absolutt syn på musikalitet, vil kanskje fokusere på å øve ferdigheter for at elevene skal bli best mulig. Her vil muligens fokuset ligge på at de skal øve til en fremføring, der elevene skal få vise seg frem for et publikum. Et annet eksempel er en lærer som har et relativistisk musikalitetssyn. Denne læreren vil kanskje ha et fokus på at alle elevene skal få muligheten til å delta i det musikalske felleskapet. Her vil fokuset mest sannsynlig være mer på den musikalske prosessen i seg selv og det sosiale aspektet som skapes i øyeblikket.

Musikalitetssynet elevene har kan også være med på å påvirke undervisningen. Ta for eksempel en elev som er vokst opp i en deltakende musikkpraksis med en normativ musikkutvikling. Som Kulset (2018) skriver vokser denne eleven opp i en kultur som ser på

musikalitet som noe alle har og som utvikles hele tiden. Denne eleven vil mest sannsynlig ha et relativistisk syn på musikalitet, som innebærer at alle kan delta. En annen elev er kanskje oppvokst i performativ musikkpraksis med spesialisert musikkutvikling. Eleven har foreldre som har et absolutt syn på musikalitet, og har klassifisert seg selv som umusikalske. Denne eleven får ikke den samme utviklingen av sine musikalske evner på hjemmebane som sin medelev, og dersom eleven ikke oppsøker spesialisert opplæring, er det sannsynlig at eleven vil klassifisere seg selv som umusikalsk. Disse to elevene vil møte musikkundervisningen ganske forskjellig, der den ene ser på det som naturlig at alle kan delta, mens den andre mener at den ikke kan delta fordi den ikke er musikalsk.

### 3.3 Improvisasjon

Improvisasjon blir forklart, forstått og brukt på mange ulike måter innen flere ulike fagfelt. For noen handler improvisasjon om å gjøre noe på sparket, mens andre vektlegger trening for å kunne delta i improvisasjon. Innenfor en pedagogisk sammenheng blir ofte improvisasjon sett på som en kriseløsning når ting ikke går etter planen (Steinsholt & Sommerro, 2006), mens det i teater blir sett på som en egen kunstform og som en læringsaktivitet (Veine, 2006). Innen musikk blir improvisasjon ofte knyttet til jazz, men dette er ikke den eneste formen for improvisasjon. Som Steinsholt & Sommerro (2006) skriver så er det stor uenighet om hva improvisasjon er og hvilken betydning den fører med seg. Likevel er det anerkjent at improvisasjon er et sentralt element for musikere.

Ifølge Alterhaug (2010) er improvisasjon:

Improvisation is the human practice from which all music derives; as such, it represents a tool for communication and interaction that seems crucial both in a local and in a global context. The directness and dialogic nature of improvisatory practice, which is something that happens “on the spur of the moment” and mostly in social setting, “face to face”, makes it particularly relevant and interesting in relation to learning and communicational aspects in a globalised reality. (Alterhaug, 2010, s. 104-105).

Som Alterhaug (2010) skriver i sitatet over kan improvisasjon sees på som et kommunikasjons- og interaksjonsverktøy. Imens beskriver Berliner (1994) improvisasjon som: «Improvisation involves 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.» (Berliner 1994, s. 241). Hans definisjon er ifølge han mer knyttet til hvordan musikere improviserer musikalsk. Steinsholt (2006) mener at: «Improvisasjon er noe som skjer, en hendelse; en leken opplevelse.»

(Steinsholt, 2006, s. 25). Small (1998b) beskriver å improviser som: «To improvise, then, is to establish a different set of human relationships, a different kind of society, from that established by fully literate musicking.» (Small, 1998b, s. 296). Slik jeg forstår fenomenet improvisasjon beskriver Alterhaug, Berliner, Steinsholt og Small viktige sider ved improvisasjon. I mitt masterprosjekt har jeg forstått og brukt improvisasjon på tre ulike måter: 1) den pedagogiske improvisatoriske tilnærmingen til undervisning, 2) improvisasjon som verktøy/metode og 3) den musikalske improvisasjonen som foregår i undervisningen. Videre vil jeg beskrive og utdype disse tre perspektivene, siden de legger tydelige premisser for hvordan jeg har utarbeidet og gjennomført både prosjektet generelt, men også aksjonen(e) spesielt.

### 3.3.1 Den pedagogisk-improvisatoriske tilnærmingen

Den første forståelsen av improvisasjon har jeg valgt å kalle den pedagogisk-improvisatoriske tilnærmingen til undervisningen. Improvisasjon innen pedagogisk sammenheng har ofte blitt sett på som en nødløsning eller mangel på planlegging (Steinsholt & Sommerro, 2006). Dette har medført et negativt syn på at improvisasjon i pedagogisk sammenheng. Jeg ser likevel på improvisasjon som en måte å kunne være mer til stede og lytte til hva elevene trenger. Den improvisatoriske tilnærmingen til undervisning innebærer at jeg som lærer ikke går inn med en bestemt plan for hvordan undervisningen gjennomføres. Det vil si at jeg har tenkt gjennom aktiviteter som kan være relevante, men at jeg har ikke en steg-for-steg-plan for hvordan undervisningen skal gjennomføres. Viktig å poengtere her at jeg har jobbet mye med planlegging og refleksjon, men at jeg i undervisningen ønsker å ha fokus på å være til stede. Her blir improvisasjon en måte å forholde seg til undervisningen for å være mer til stede og kjenne på hva elevene trenger.

Som Moltubak (2020) poengterer kan man gjennom å ha planlagt for masse, bli for opptatt av å følge planen og av egne tanker, til å legge merke til viktig informasjon om det som skjer i klasserommet. Alterhaug (2010) skriver også om denne oppfatningen:

«When you are improvising and you bring too much of your preparation into your immediate actions, the interactive actions would not be “unforeseen”, but calculated and planned, which means that you are not totally present and alert in the interactional happening. This state of mind will hinder the flow of the interaction because of rational, cognitive thinking is too slow to match the intuitive, spontaneous moves between yourself and others, which takes place during real time interaction: Improvisation.» (Alterhaug, 2010, s.116-117)

Som Alterhaug (2010) skriver kan man gjennom å planlegge og analysere hva som kommer til å skje, glemme å slippe seg løs i improvisasjonen, og dermed være for fokusert på planen til å kunne oppleve det han beskriver som en *flyt*-tilstand. Gjennom å forholde meg til improvisasjonen ved å legge bort forberedelsene mine i øyeblikket, vil det kanskje være lettere for meg som lærer å la meg bære med inn i musikken og det musikalske fellesskapet sammen med elevene. Som Steinsholt (2006) skriver er improvisasjon knyttet til det som skjer i øyeblikket, og dette krever at fokuset er på det som skjer her og nå, ikke på planen eller forberedelsene som er gjort for å komme til dette øyeblikket. Det handler om å tørre å kaste seg ut i noe, uten å vite hva som kommer til å skje (Steinsholt & Sommerro, 2006).

Det vil altså si at jeg tolker pedagogisk-improvisatorisk tilnærming til undervisning i dette prosjektet, til å handle om å være til stede og tørre å kaste seg ut i noe der du ikke vet hva som kommer til å skje. Den improvisatoriske-tilnærmingen her handlet om å ikke ha en konkret plan jeg skulle forholde meg til, men å lytte til elevene og sammen med de delta i det musikalske fellesskapet.

Selv om det her kan virke som om jeg ikke har planlagt noe i undervisningen, føler jeg at det er viktig å påpeke at det fra min side skjedde mye planlegging og refleksjon i forkant av undervisningen. I forkant av hver økt fant jeg frem aktiviteter og oppgaver som kunne være relevante å ha med i undervisningen. Jeg analyserte og reflekterte mellom hver økt for å utvikle undervisningen. Poenget mitt med den pedagogisk-improvisatoriske tilnærmingen var å holde fokuset på elevene og det som foregikk i klasserommet, ikke på en plan jeg hadde lagt på forhånd. Som Moltubak (2020) skriver har planlegging en viktig plass forarbeidet for å skape god improviserende undervisning. Han mener at god improvisasjonsundervisning bærer mange likhetstrekk med tradisjonell klasseledelse.

### 3.3.2 Improvisasjon som verktøy/metode

Den andre tilnærmingen til improvisasjon, er improvisasjon som en metode eller et verktøy for å bryte med læreren som ekspert og elevene som lyttere fra Freires kritiske pedagogikk. I dette masterprosjektet var improvisasjonen brukt som et virkemiddel for å bryte med synet på læreren som ekspert og elevene som tankeløse kammer som skulle fylles. Som Giacomelli (2012) skriver kan improvisasjon fungere som:



«(...) a “paracritical hinge» between the fields of critical pedagogy and public music education, fostering the development of critical thinking, listening, and performance skills in the classroom and providing opportunities to examine alternative forms of social interaction and community-building through real-time modes of music making.» (Giacomelli, 2012, s. 1)

Som sitatet over viser kan improvisasjon fungere som et bindeledd mellom kritisk pedagogikk og musikkundervisning, som gir muligheter for å utforske gjennom musikk og utvikle kritisk tenkning hos elevene. Videre skriver hun at:

«If a group of musicians operates on the understanding that there are no wrong notes, only different musical choices, the entry points of musicians into the musical conversation are based on willing participation, not instrumental requirement, and sounds can be produced however and with whatever the students wants.» (Giacomelli, 2012, s. 4)

Som Giacomelli (2012) skriver kan improvisasjon åpne opp for en gjensidig forståelse av at det ikke finnes noen feil. Dette gir muligheten til å undersøke musikken med nye øyne, uten at noen (ofte læreren) fungerer som ekspert. I mitt prosjekt var dette noe av det første jeg sa til mine elever; at det ikke finnes noen feil, det er rett og slett ikke mulig å gjøre noe feil. Dette åpnet opp for at de på lik linje som meg kunne delta i den musikalske dialogen og improvisasjonen.

### 3.3.3 Musikalsk improvisasjon

Den tredje tilnærmingen til improvisasjon handler om den musikalske improvisasjonen som foregår i klasserommet. Som jeg skrev i delen om improvisasjon som verktøy/metode, åpnes rammene for hva som er tillat i musikk opp. Dette vil si at alle kunne delta og at alle har noe å bidra med. Moltubak (2020) påpeker at man i skolen er opptatt av at alt skal være rett, og at feil er en negativ ting. Han skriver at: «Frykten for å feile og presset for å gjøre alt riktig hemmer læringsprosessen. Hvis vi er mindre redde for å gjøre feil, våger vi å prøve mer, og dermed lærer vi mer.» (Molubak, 2020, s. 23-24). Jeg velger derfor å tydeliggjøre det for elevene at de ikke kan gjøre feil i den musikalske improvisasjonen.

Veine (2006) skriver om improvisasjon i teater. Han beskriver improvisasjon som: «(...) det spontane øyeblikkets kreative lek (...)» (Veine, 2006, s.162). Slik som Veine (2006) kobler improvisasjon til lek, er noe jeg ser på som viktig i den musikalske improvisasjonen. Som nevnt i musikalitetskapittelet, kommer barn inn i skolen med ulikt forhold til musikk. Barn vokser opp i forskjellige kulturer og bringer med seg ulike erfaringer. Dette er noe som kan påvirke hvordan de selv føler de kan delta i musikkskapingen (Kulset, 2018). Slik jeg ser det er musikalsk improvisasjon en lek med lyder. Man trenger ikke mange ulike instrumenter:



noen bokser med pasta, noen lokk med strikk og kroppen er ideelle verktøy for å improvisere sammen. Berliner (1994) vektla at improvisasjon handler om å bearbeide tidligere laget materiale som skaper nye ideer under en rammene av en fremføring. Dette medfører at det bringes noe nytt til alle nye kreasjoner (s.241). Her trekker Berliner (1994) frem komponenten av at alt vi improviserer er inspirert og bygger på noe som er laget tidligere. Dette er også en komponent jeg er enig i, men det interessante i en klasse, er at alle blir inspirert og bygger videre på ulike opplevelser. Dette gjør at improvisasjon kan som Alterhaug (2010) beskriver sees på som en kommunikasjonsform. Det vil si at den musikalske improvisasjonen i dette prosjektet ble forstått som en form for lek med lyd og som en kommunikasjonsform mellom ulike forståelser og forhold til musikk.

#### 3.3.4 Hvorfor improvisasjon?

Det finnes flere grunner til å ta i bruk improvisasjon i undervisning. Moltubak (2020) skriver om at å ta i bruk improvisasjon handler om å ta alt som skjer som gaver istedenfor å se på det som distraksjoner (s.19). For å lære seg dette tankesettet der alt som skjer er gaver, må man gjennom å trene improvisasjon, utvikle improvisasjonskompetanse. Dette innebærer å lære å omfavne feil, lære å følge frykten, fjerne egoet og kjenne på impulser. Gjennom improvisasjon lærer man disse fire punktene og klarer man å følge disse, kan man få økt tilstedeværelse og oppleve magiske øyeblikk. Dette kan også være med på å skape en atmosfære der utforskning og åpenhet er viktig elementer og der den andre er i fokus. Slik Moltubak (2020) beskriver det kan det virke som å ta i bruk et improvisasjonstankesett kan hjelpe mennesker til å se på alt som skjer som en gave, bidra til å ha en positiv holdning til det ukjente og se den andre i ulike situasjoner. Tankesettet med å ta alt som skjer som gaver, er også et tankesett som kan være viktig i livet generelt. Å møte utfordringer ved å se på dem som gaver eller en mulighet endrer innstillingen mennesker har til det ukjente.

Wilcox et al. (2011) skriver at improvisasjon i flere tilfeller kan åpne opp for nye ideer og fremme selvtillit for ungdommer. Mens Alterhaug (2004) skriver at kommunikasjon gjennom improvisasjon kan sette i gang refleksjon, spre glede, aktivere kunnskap og frigi energi. Videre skriver han at å delta i improvisasjon kan ha positive effekter på læringsmiljøet, utviklingen av kreative ferdigheter. Min erfaring er også at improvisasjon skaper glede og setter i gang refleksjon. Alterhaug (2004) påpeker også at kommunikasjon gjennom improvisasjon er en aktivitet som understreker at kunnskap kan skapes, rekonstrueres og diskuteres i relasjoner mellom mennesker.

Sommero & Steinsholt (2006) påpeker at kompetanse innen improvisasjon kan bidra til å stille seg kritisk til gjeldende mønster og søke mot det ukjente. Kanellopoulos (2007b) skriver om at improvisasjon tidligere har blitt brukt til å motvirke den gjeldende praksisen som hadde fokus på den fantastiske fortiden i musikk, talent og fokus på evner. Han skriver at improvisasjon ga en mulighet til utforskning og erfaringer med musikalsk kreativitet

### **3.4 Lærerrollen i prosjektet**

Mitt valg av epistemologi, vitenskapsteori og teori, har en innvirkning på lærerrollen. Jeg velger derfor å inkludere hvordan disse ulike aspektene har innvirkning på lærerrollen min i dette prosjektet. Sosial konstruksjonisme har fokus på at kunnskap konstrueres sammen med andre mennesker. Det vektlegges at kunnskap/virkelighet kan rekonstrueres gjennom dialog og at man sammen kan rekonstruere dominerende kunnskap (Burr, 2015; Gergen, 2015).

Dette medfører at jeg som lærer mener at vi sammen konstruerer kunnskap og at dialog er en kilde til å skape kunnskap. Kritisk pedagogikk vektlegger at læreren i problemrettet undervisningen skal fungere som en veileder og elevene betraktes som kritiske medundersøkere (Freire, 1968). Dette krever en endring i det tradisjonelle maktforholdet mellom lærer og elev. Freire (1968) vektlegger også bruk av dialog mellom lærer og elever, for å kunne kritisk bevisstgjøre elevene og for å sammen kunne skape endring.

Ifølge Small (1998a) burde læreren betraktes som en del av den sosiale konteksten. Istedenfor å kontrollere målene for musikkundervisningen, kan læreren fungere som en mentor i musickingen. Som Odendaal et al. (2013) skriver: «This necessitates that the music teacher accepts her part in the musical community that works towards shared goals, managing its direction and pace – not shouting from the sidelines, but running ahead, anticipating shared meanings that emerge from collective musicking.» (Odendaal et al., 2013, s.169).

Ifølge Odendaal et al. (2013) må læreren, for å kunne skape et deltakende fellesskap der deltakere aktivt deltar i utforskning, bekrefting og feiring av relasjonene med hverandre, lyd og det fysiske rommet, fokusere på musicking som en kommunikativ aktivitet (s.169). Videre skriver de at: “Music educators should work as dynamos that help the community members to establish new relationships through which to explore, affirm and celebrate their relations, and this activity can be taken as the ultimate goal of musicking.” (Odendaal et al., 2013, s.169-170).

Her vises også linken mellom kritisk pedagogikk og musicking. Begge har fokus på at læreren ikke skal bestemme hva som skal foregå, men være mer på linje med elevene. Læreren kan

fungere mer som en mentor eller en veileder, men skal være en del av fellesskapet og ikke stå utenfor som en ekspert.

Angelo (2017) fremhever at lærerens musikalitetssyn har innvirkning på valg av aktiviteter og arbeidsmåter. Musikalitetssynet en lærer har, sier også noe om hvilke elever man anser som musikalske og om det er mulighet for musikalsk utvikling. Som beskrevet i kapittel 3.2.4 plasserer jeg meg innen et relativistisk, kommunikativt og relasjonelt musikalitetssyn, som innebærer at jeg mener at alle er født musikalske og at musikalitet kan utvikles. Jeg tror at alle kan delta i musikkskapingen og at man sammen kan utvikle musikalitet. Jeg vil derfor som i kritisk pedagogikk og musicking fungere som en del av det musikalske fellesskapet og delta i både min egen- og elevenes musikalske utvikling.

Improvisasjon har også en innvirkning på lærerrollen. Ifølge Kanellopoulos (2007b) har lærerne innvirkning på improvisasjonen. Som han skriver:

For improvisation to become a flourishing practice and an edifying experience within music education settings, teachers need to resist glorification of the past, to be prepared to follow messy pathways of present-tense exploration, and to trust their students' potentials to enter into improvised dialogues from the very beginning. They need as well to become comfortable functioning as co-musicians rather than as instructors, learning how to follow the students' intentions and preserving openness, both in musical actions and discussions.” (Kanellopoulos, 2007b, s.100)

Kanellopoulos (2007b) trekker i likhet med Freire (1968) og Small (1998) frem at læreren må gå inn i rollen som en del av elevgruppen og jobbe sammen med elevene i improvisasjonen.

Viktige aspekter som går igjen innen disse teoriene, epistemologien og vitenskapsteorien jeg har valgt, er læreren i en mer veiledende rolle som jobber sammen med elevene. Dialog har også blitt tatt frem som et aspekt som er viktig innen disse teoriene. Slik jeg tolker dette krevde dette at jeg i dette prosjektet hadde fokus på å innta en mer veiledende rolle og at jeg stilte meg åpen til elevenes forslag, ideer, spørsmål og innspill.

## 4 Metodologi og forskningsdesign

Som beskrevet i kapittel 2.2 har jeg tatt stien ut fra sosial konstruksjonismens vei, inn i kritisk teori med fokus på kritisk pedagogikk. Ut fra denne vitenskapsteoretiske stien har jeg tatt sporet videre inn i metodologien og forskningsdesignet jeg har valgt å kalle aksjonsforskning med autoetnografisk blikk. Metodene som blir brukt symboliserer det siste steget ut fra veivlaget som har påvirket og spisset retningen studien min.

Studiens forskningsdesign har gradvis blitt til i løpet av prosjektet, og prosjektet har flere likhetstrekk til andre forskningsdesign som kasusstudie, didaktisk designforskning og praksisledet forskning. Selv om forskningsdesignet har likhetstrekk med andre metodologier har jeg valgt å beskrive dette forskningsdesignet som aksjonsforskning med autoetnografisk blikk. Dette gjør jeg fordi jeg først og fremst har jobbet ut ifra en aksjonsforsknings metodologi, der aksjonsforskning er valgt både med tanke på den vitenskapsteoretiske forankringen min og fordi jeg ønsker å teste ut en personlig teori/hypotese. Den vitenskapsteoretiske forankringen i kritisk teori med fokus på kritisk pedagogikk krevde (som beskrevet i kapittel 2.2) en metodologi der jeg kunne dra ut å forske i praksis. Etersom jeg også ønsket å kunne bidra til endringer av praksisen, og å teste ut en personlig teori, valgte jeg aksjonsforskning (Christoffersen & Johannessen, 2012). Selve datainnsamlingen ble gjennomført som et aksjonsforskningsprosjekt, men gjennom datainnsamlingen innså jeg at dette forskningsdesignet også har trekk fra en annen forskningstilnærming. Jeg var i datainnsamlingen deltakende i så stor grad, at prosjektet på en måte også har blitt en autoetnografisk studie. Derfor har et autoetnografisk blikk i analyseprosessen vært hensiktsmessig for å beskrive og analysere min egen opplevelse og utvikling som lærer innen dette prosjektet. Datainnsamlingsmetodene som ble tatt i bruk er observasjon, refleksjonslogger fra elever og forsker/lærer (meg) og audioopptak fra undervisningen.

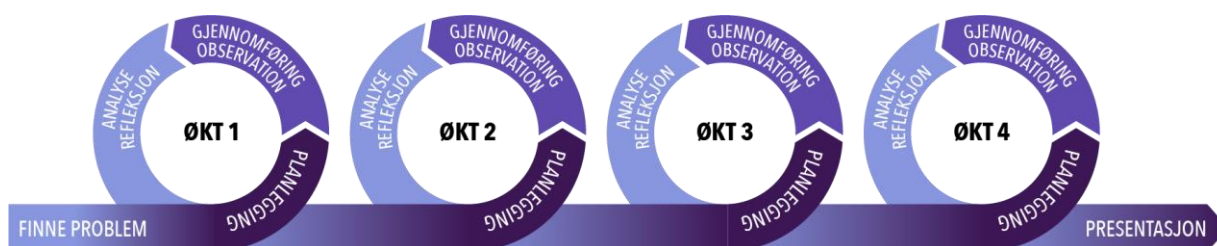
### 4.1 Aksjonsforskning med et autoetnografisk blikk

Aksjonsforskning er en metodologi med mange ulike tilnærminger (Christoffersen & Johannessen, 2012; Hiim, 2020). Ifølge Hartwig (2014) og Christoffersen & Johannessen (2012) ønsker aksjonsforskning å skape endring og forståelse på samme tid. Det vil altså si forskning og handling samtidig. Aksjonsforskning gir lærere mulighet til å prøve ut personlige teorier i klasserommet. Gjennom å forske i praksisen kan problemer løses og eventuelle tiltak/endringer av praksisen implementeres der og da. Dette er med på å knytte teori og praksis sammen (Hartwig, 2014, s. 78; Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 116).

Selv om aksjonsforskning ofte gjennomføres av lærere som forsker på egen skole/klasse/praksis, fungerer ikke min forskning helt på denne måten. Jeg jobber ikke enda i en klasse, men kommer inn utenfra som en forskende gjestelærer. Det vil altså si at jeg ikke har oppdaget et problem jeg vil forske på i akkurat denne klassen. Problemet eller emnet jeg forsker på har bakgrunn i egne erfaringer i skolen som elev, men også gjennom lærerutdanningen og som lærer i praksis. Her har jeg gjort refleksjoner rundt emnet og dannet min personlige teori om at jeg tror at improvisasjon og en litt mer leken tilnærming til musikk kan påvirke elevenes deltakelse i- og med musikk. Deretter har jeg dratt ut i skolen for å teste ut denne teorien. Selv om endringene kan implementeres der og da, kan også forskningen bidra til å endre fremtidig praksis (Hartwig, 2014). I mitt prosjekt testes endringene ut, før resultatene presenteres i masteroppgaven. Håpet er at resultatene og masteroppgaven kan være med på å endre fremtidig praksis, gjennom å være et kunnskapsbidrag i det kunstfagdidaktiske feltet.

#### 4.1.1 Aksjonsforskningssirkelens faser

I flere av retningene innen aksjonsforskning går det Hiim (2020) kaller aksjonsforskningssirkelen igjen. Denne sirkelen innebærer varianter av planlegging, gjennomføring, observasjon og refleksjon, som igjen fører til nye planer, ny utprøving, nye observasjoner og ny refleksjon (Hiim, 2020; Hartwig, 2014; Christoffersen, 2012). I figur 1 nedenfor vises mitt aksjonsforskningsforløp fra starten til slutten av prosjektet, som er min versjon av det Hiim (2020) kaller aksjonsforskningssirkelen. Der de fire sirklene representerer hver av de ulike øktene. Som figuren viser startet prosessen med å finne problemet jeg ville forske på. Deretter reflekterte jeg rundt dette problemet før planleggingsfasen for første økt startet. I figur 1 er gjennomføringsfasen og observasjonsfasen av aksjonssirkelen plassert sammen siden disse fasene foregikk samtidig i denne studien. Analysefasen og refleksjonsfasen er også presentert sammen, ettersom begge disse fasene foregikk i etterkant av undervisningsøktene. I figur 1 kan vi se at analyse- og refleksjonsfasen gradvis går over til en ny planleggingsfase av neste økt. Slik fortsetter aksjonssirkelen frem til prosjektet er ferdig, som i mitt tilfelle var etter fire økter. I slutten av fjerde økt symboliserer analyse- og refleksjonsfasen både analyse- og refleksjonsfasen rundt fjerde økt og analyse- og refleksjonsfasen rundt hele studien. Helt til høyre i figuren ser man at resultatene av studien presenteres.



Figur 1 – Mitt aksjonsforskningsforløp

Videre kommer jeg til å presentere hva disse ulike fasene i aksjonsforsknings sirkelen innebar i mitt prosjekt. Jeg kommer til å starte med veien til problemstillingen, før jeg går inn på planleggingsfasen. Før jeg kommer til å se på gjennomførings- og observasjonsfasen, og til slutt analyse- og refleksjonsfasen.

### *Veien til problemstillingen*

Som beskrevet i kapittel 1.2 startet veien til problemstillingen lenge før jeg begynte på dette masterstudiet. Temaet jeg har valgt å forske på er basert på mine erfaringer og opplevelser i musikk gjennom skolen og mitt møte med lærere- og teori som ga innblikk i andre måter å jobbe med musikk på. Jeg har derfor (som beskrevet i kapittel 1.2) valgt å forske på om improvisasjon kan ha en påvirkning på deltakelse i- og med musikk. Som gjennom mye refleksjon både før og underveis i prosjektet har endt opp i problemstillingen: *Hvordan kan en improvisatorisk tilnærming til musikkundervisning i prosjektet påvirke deltakernes deltakelse i- og med musikk?*

### *Planleggingsfasen*

Etter at problemet/temaet jeg ville undersøke var satt startet planleggingen av prosjektet. Ifølge Hartwig (2014) går planleggingsfasen ut på å analysere problemet for så å legge en strategisk plan. Hun påpeker også at denne planen må være så fleksibel at den kan håndtere uforutsette problemer som kan dukke opp. Denne fasen i mitt prosjekt omhandler både planlegging av hver av de fire undervisningsøktene, men også planleggingen av hele prosjektet.

Helt fra starten involverte planleggingsfasen både lesing av teori om improvisasjon, tips til hvordan man kan ta i bruk improvisasjon, men også planlegging av min rolle som forsker og lærer i prosjektet. Forskerrollen går jeg nærmere inn på i kapittel 4.2.1. Et av mine fokus når det gjaldt lærerrollen (som er nærmere beskrevet i kapittel 3.4), var at jeg ville bryte med rollen jeg normalt har hatt som lærer. Jeg ønsket å lære sammen med elevene (noe også Freire (1968) trekker frem som viktig for å kunne skape endring se kapittel 2.2.2) og fokusere på å

være mer til stede i undervisningen. Valget falt derfor på å teste ut en improvisatorisk tilnærming til undervisning (omtalt i kapittel 3.3.1). Tiller (2016) beskriver aksjonsforskning som preget av det uferdige. Forslag og refleksjonene en forsker/lærer gjør kan endres i møte med mennesker og deres meninger. Det vil altså si at de refleksjonene, teoriene og tankene jeg har gjort meg opp på forhånd kan endres i møtet med elevenes meninger. Den improvisatoriske tilnærmingen gjorde det lettere for meg som lærer/forsker å være åpen for disse endringene. Gjennom å ta i bruk en improvisatorisk tilnærming til undervisning, ble det også lettere å la elevene medvirke i prosjektet. Ifølge Sylte (2017) vektlegges det innen aksjonsforskning demokratiske prosesser. Han skriver om at aksjonsforskning kan beskrives som en prosess som er demokratisk og deltakerorientert, der målet er å produsere kunnskap som både de som deltar i prosjektet og andre kan ha nytte av. Derfor har jeg gjennom prosjektet hatt et fokus på at elevene skulle kunne være med å bestemme i undervisningen.

Med tanke på planleggingsfasen til de enkelte øktene, ble disse gjort på bakgrunn av analysene og refleksjonene som ble dokumentert etter hver økt (med unntak av første økt). Her ble elevenes tanker og meninger brukt sammen med mine refleksjoner og observasjoner for å finne nye løsninger, aktiviteter og arbeidsmåter. Som sagt valgte jeg å ikke ha en steg-for-steg-plan, men kom i forkant av øktene opp med aktiviteter og øvelser som kunne være interessante å bruke i undervisningen.

#### *Gjennomførings- og observasjonsfasen*

Gjennomføringsfasen handler ifølge Hartwig (2014) om å teste ut planen som er lagt i praksis, mens observasjonsfasen fokuserer på å observere utprøvingen og effekten den har på deltakerne, for så å lære av det som skjer når man gjennomfører planen. Jeg har valgt å skrive om disse fasene sammen, fordi begge fasene foregikk samtidig under gjennomføringen av undervisningsøktene i mitt prosjekt. Det vil si at jeg i prosjektet har observert samtidig som jeg har gjennomført undervisningen med elevene. Som sagt har jeg ikke hatt en steg-for-steg-plan, men har på forhånd tenkt gjennom aktiviteter og øvelser som kunne brukes i undervisningen.

#### *Analyse- og refleksjonsfasen*

Hartwig (2014) beskriver refleksjonsfasen som en fase der man reflekterer over resultatene fra gjennomføringen. Her finner forskeren teoretiske og praktiske forklaringer som brukes i planleggingen av neste økt. I denne fasen kommer også det autoetnografiske blikket inn i forskningen min. I autoetnografi er det ifølge Ellis et al. (2011) og Adams et al. (2017) et

fokus på at forskeren bruker beskrivelser og analyse av egne opplevelser for å bedre forstå opplevelser innen en kultur. Her produserer forskeren tykke, konkrete og levende beskrivelser av det som skjer som en del av prosessen. Anderson (2006) trekker frem at forskerens egne opplevelser og følelser blir en del av historien og blir sett på som viktig informasjon for å forstå den kulturen/sosiale verdenen forskeren observerer.

I denne fasen, gjennom selve prosjektet startet jeg analysearbeidet mellom øktene med å analysere elevloggene for å se etter om det var spesielle aktiviteter de likte og hvorfor, og om de hadde noen ønsker til hva vi skulle teste ut. Etter at jeg hadde analysert elevloggene analyserte jeg min egen refleksjonslogg og observasjonslogg gjennom å skrive om disse til tykke, livaktige og konkrete beskrivelser av det som skjedde. Dette gjorde jeg for å se hva jeg hadde opplevd og hva som fungerte/ikke fungerte i undervisningsøkten. Her så jeg også på tanker og ideer jeg hadde om neste økt. Til slutt analyserte jeg ved å lytte til lydopptaket hvordan timen fungerte, hvordan dialogen og musikkskapingen fungerte og om det var noe jeg som lærer burde fokusere på i neste økt eller om det var noe spesielt jeg sa. Etter at analysen av timen var gjennomført reflekterte jeg rundt hvordan jeg kunne gjøre ting annerledes og om det var spesielle ting som burde undersøkes mer. Teorien kom også inn underveis gjennom hele datainnsamlingsprosessen min, jeg reflekterte derfor også over det jeg hadde lest og hvordan dette kunne ha en effekt eller innvirkning i undervisningsøktene. Disse analyse- og refleksjonsfasene underveis i prosjektet hadde hovedsakelig fokus på å utvikle undervisningen til neste økt. Etter å ha analysert og reflektert rundt disse tingene startet prosessen med planlegging igjen.

I etterkant av prosjektet gikk denne analyse- og refleksjonsfasen ut på å analysere datamaterialet på nytt ved å se på endringer som skjedde gjennom prosjektet. I denne analyseprosessen ble datamaterialet på nytt analysert og reflektert over, for å finne svar på forskningsspørsmålene mine. Det er spesielt i denne analyse- og refleksjonsfasen at det autoetnografiske blikket virkelig blir tatt i bruk. Forskningsspørsmål to handler om hvordan undervisning i- og med improvisasjon har endret min deltakelse i- og med musikk. Her har fokuset i analysen vært å utvikle konkrete, tykke og livaktige beskrivelser av mine opplevelser for å bedre forstå disse opplevelsene. Som Hamilton et al. (2008) skriver fokuserer man i autoetnografi på endringer i forskerens selv og gir en mulighet til å skrive om erfaringer innen en større sosial kontekst (s.22). Gjennom utviklingen av disse beskrivelsene har jeg fått et bedre innblikk i endringer dette prosjektet har skapt i meg. Disse tykke beskrivelsene som er basert på mine refleksjonslogger og observasjonslogger har i denne



prosessen blitt utviklet til tykke, livaktige og konkrete beskrivelser av hva som skjer i undervisningen, som vil bli presentert i kapittel 5.2 som *Resultat: Historien om prosjektet*.

## 4.2 Problematisering av forskningsdesignet

Dette forskningsdesignet kombinerer to ulike metodologier i et forsøk på finne et fruktbart design som i størst mulig grad kan besvare studiens problemstilling. Jeg har valgt aksjonsforskning som en av disse tilnærmingene fordi denne metodologien i stor grad er viktig for å belyse både problemstillingen, forskningsspørsmål en og forskningsspørsmål to. Denne metodologien har gitt meg muligheten til å jobbe med å utvikle undervisning som fremmer deltakelse og muligheten til å teste ut hvordan en improvisatorisk tilnærming til undervisning har påvirket elevenes deltakelse i- og med musikk. Problemet med denne metodologien har vært den svært deltagende rollen min som både lærer og observatør, som uten tvil har farget mine opplevelser, observasjoner og tolkninger. For å imøtekomme dette problemet så jeg behovet for å ta i bruk en autoetnografisk tilnærming i form av et autoetnografisk blikk i analyseprosessene. Både i analysen underveis i prosjektet, og i etterkant av prosjektet har dette autoetnografiske blikket vært viktig for å beskrive og forstå mine egne opplevelser. Denne tilnærmingen har gitt meg muligheten til i større grad å kunne besvare forskningsspørsmål to som fokuserer på hvordan undervisningen i- og med improvisasjon har påvirket min deltakelse i- og med musikk, og forskningsspørsmål en som handler om hvordan jeg har utviklet undervisning i- og med improvisasjon som fremmer deltakelse. Kombinasjonen mellom disse to metodologiene har gitt meg muligheten til å gi leseren tykke, livaktige og konkrete beskrivelser som kan gi leseren en opplevelse av å være til stede og muligheten til å bedre beskrive både hvordan undervisning i- og med improvisasjon har påvirket deltakernes deltakelse i- og med musikk. Samtidig medfører kombinasjonen mellom disse metodologiene en svært deltagende rolle både i undervisningen, i analysen av datamaterialet og i presentasjonen av resultatene. Jeg kommer derfor i neste delkapittel til å gå nærmere inn på forskerrollen min i prosjektet.

### 4.2.1 Forskerrolle

Berg (2017) stiller spørsmål ved om idealet burde være å forholde seg objektivt og fungere som en utenforstående i forskning. Han skriver at det kan være positivt å være en deltagende forsker som forholder seg mer subjektivt til forskningen. I autoetnografi er man ifølge Ellis et al. (2011) innforstått med forskerens subjektive rolle og prøver heller ikke å skjule forskerens innvirkning på forskningen. I dette prosjektet har jeg (forskeren) hatt en subjektiv rolle. I kritisk pedagogikk, aksjonsforskning og autoetnografi, er det veldig vanlig at forskeren har en

deltagende rolle. I kritisk pedagogikk skriver Freire (1968) at for at man kan skape en endring, må man dra ut og lære sammen med de som man vil skape en endring for. I mitt prosjekt ble dette gjort ved at jeg dro ut i skolen og forsøkte å lære sammen med elevene i rollen som deres lærer/veileder. I aksjonsforskning prøver ikke forskeren å skape distanse mellom seg og det forskningen undersøker. Aksjonsforskning blir ofte beskrevet som en bro mellom teori og praksis (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 116). Tiller beskriver det som: «Når man knytter handling og deltakelse til forskning, kan man ikke delta med bare den intellektuelle og kognitive biten av seg selv. Følelsene og det emosjonelle krever større plass enn i mer konvensjonell, distansert, og ikke-deltakende forskning.» (Tiller, 2016, s.15). I autoetnografi er det også vanlig at forskeren blir en del av den kulturen det forskes på. Som forsker deltar man, observerer og intervjuer andre deltagere om deres tanker og opplevelser (Adams et al., 2017). Anderson (2006) skriver at siden forskeren i autoetnografi har en todelt rolle som både forsker og deltager i kulturen det forskes på, er det viktig at forskeren viser tekstlig hvem forskerens selv er. Noe jeg har prøvd å gjøre gjennom å være åpen om mine erfaringer (presentert i kapittel 1.2) og om mine forståelse og forkunnskaper som jeg tok med meg inn i forskningen (presentert i kapittel 3).

Guba & Denzin (2005) beskriver refleksivitet som en prosess der forskeren stiller seg kritisk til alle sider ved seg selv som påvirker forskningen. Som de skriver er det ulike sider av forskerens selv som påvirker både hva vi forsker på, hvem vi forsker på/med, men også alt vi tar med oss inn i forskningen. Finaly (1998) beskriver at refleksivitet kan være et verktøy som snur forskerens subjektive rolle fra et problem, til en mulighet for dypere forståelser. Hun påpeker at forskeren både må reflektere over hvordan forskeren påvirker forskningen, men også hvordan forskningsdesignet har innvirkning på datainnsamling, analyse og til slutt resultater. Dette vil også si at min forforståelse, min opplevelse og min tolkning, har vært med på å prege dataene og studien. Jeg har derfor i kapittel 1.2 presentert min bakgrunn. Ettersom min forskerrolle vil være preget av min forforståelse, min tolkning og min evne til å presentere dette for andre, prøver jeg derfor å være åpen om hvordan jeg bruker og forstår begreper og teoriene i kapittel 3. Samtidig presenterer jeg i dette kapittel hvordan forskningen er gjennomført. Jeg kommer også til å beskrive hvordan selve undervisningen er gjennomført i kapittel 5.2 for å vise hvordan jeg har jobbet. Til slutt kommer jeg i kapittel 6.2 til å drøfte min opplevelse og muligheten for at jeg mest sannsynlig på en eller annen måte har påvirket resultatene.

Et etisk dilemma i forbindelse med forskerrollen, er om jeg har overført mitt syn og min forståelse til elevene eller om vi sammen har konstruert kunnskapen og forståelsen. Selv om jeg har et fokus på å prøve å ikke tydeliggjøre mitt syn, er det likevel en fare for at jeg ubevisst uttrykker dette og at elevene betrakter dette som det som er rett. Som Angelo (2017) understreker, påvirker mitt musikalitetssyn både hvilke aktiviteter og arbeidsmåter jeg benytter meg av. Dermed uttrykker undervisningen min også hva mitt syn er, og dette er mest sannsynlig noe elevene kan oppfatte.

Selv om forskningen foregår i praksis, jobber ikke jeg i denne skolen til vanlig. Dette medfører at jeg kommer inn med tanker og teorier om hva som kan forbedre praksis, uten at jeg er kjent med denne skolens praksis. Gjennom prosjektet har jeg hatt samtaler med læreren som vanligvis har undervisningen og hørt litt om hvordan hen normalt jobber. Læreren har uttrykt at prosjektet mitt er noe denne læreren aldri ville begitt seg ut på og at hen er opptatt av å lære elevene instrumenter og teori. Likevel er hen veldig positiv til at jeg jobbet med elevene på denne måten og har uttalt at det er positivt at de får en annen type undervisning. Jeg føler det er viktig å understreke at jeg som forsker ikke prøver å si at denne lærerens praksis er feil, men at jeg ønsker å utvikle min egen praksis og bidra med forskning på det kunstfagdidaktiske feltet som kan virke positivt inn på musikk lærerpraksisen

### **4.3 Datainnsamlingsmetoder**

Valget om hvilke metoder som skal tas i bruk er gjort både gjennom å se på hvilke metoder som på best mulig måte svarer på problemstillingen, og basert på hva som passer inn under den valgte metodologien; aksjonsforskning med autoetnografisk blikk. Ifølge Hartwig (2014) bør det tas i bruk flere metoder for datainnsamling for å få mest mulig autentiske data. Jeg har valgt metodene; deltakende observasjon, refleksjonslogger og audioopptak fra undervisningen. I delkapitlene under kommer jeg til å gå nærmere inn på hva de ulike metodene er og hvordan trianguleringen av disse metodene har blitt brukt for å belyse forskningen fra flere sider.

#### 4.3.1 Deltakende observasjon

Adams et al. (2017) påpeker at det er vanlig at man som forsker i autoetnografi blir en del av den kulturen man forsker på. Her deltar, observerer og intervjuer forskeren andre deltagere om deres tanker og opplevelser. Som Adams et al. (2017) beskriver gjennomfører forskeren blant annet deltakende observasjon. Ifølge Christoffersen & Johannessen (2012) er deltakende observasjon en vanlig metode å bruke i aksjonsforskning. Postholm (2010) skriver at man i

etnografi tar i bruk blant annet deltakende observasjon for å fange opp ulike aspekter som i best mulig grad beskriver kulturen det forskes i (s.47). I observasjon tar vi i bruk flere sanser når vi observerer situasjonen. Vi både føler, smaker, berører, lukter, hører og ser. Alle disse sansene er med på å påvirke opplevelsen eller observasjonen vi gjør. Våre opplevelser, erfaringer og vår kunnskap er også med i denne prosessen og vil påvirke hvordan vi tolker det vi observerer (Christoffersen & Johannessen, 2012). Det vil derfor være viktig å være bevisst på at observasjonene kommer fra mitt ståsted som forsker og trenger ikke nødvendigvis å gjenspeile de ulike elevenes opplevelse av situasjonen. Jeg valgte likevel å ta i bruk observasjon som supplerende metode for å se på problemstillingen fra en annen side enn den det andre datamaterialet belyser (Christoffersen & Johannessen, 2012).

Jeg valgte å ta i bruk denne metoden fordi den gir informasjon/data som jeg ikke fikk gjennom elevenes refleksjonslogger eller audioopptak av undervisningen. Gjennom å benytte flere sanser fikk jeg viktig informasjon og data om elevenes kroppsspråk, stemninger i rommet og reaksjoner på ting som blir sagt eller gjort. Dette var med på å skape et mer helhetlig bilde av forskningen.

I prosjektet valgte jeg å ta i bruk deltakende observasjon, siden jeg gjennomfører undervisningen samtidig som jeg selv underviser. Her fungerte jeg som en deltakende observatør, som vil si at jeg tar del i det miljøet jeg studerer (klassen) og elevene visste at de ble observert (Christoffersen & Johannessen, 2012: Gjørund & Huseby, 2019). Jeg har tatt i bruk ustrukturert/usystematisk observasjon, som vil si at jeg ikke hadde en plan på nøyaktig hva som skulle observeres (Christoffersen & Johannessen, 2012: Gjørund & Huseby, 2019). I mitt prosjekt passet en ustrukturert observasjon best ettersom jeg ikke hadde en steg-for-steg-plan for gjennomføringen av undervisningen. Dette ga meg muligheten til å notere meg observasjoner som gjør inntrykk på meg. Jeg tok noen notater underveis i undervisningen og satt meg ned rett etter undervisningen var gjennomført, for å gå gjennom notatene og skrive mer utfyllende observasjoner. Å skrive utfyllende observasjoner kort tid i etterkant er ifølge Christoffersen & Johannessen (2012) viktig fordi det er da man har observasjonene ferskt i minnet, dette vil gi tilgang på viktig informasjon som kan bli glemt i ettertid.

#### 4.3.2 Refleksjonslogger

En annen metode jeg brukte i datainnsamlingen var refleksjonslogger fra elever og fra forsker (meg selv). Elevenes refleksjonslogger ble innhentet anonymt, ved at de fikk utdelt loggbøker med nummer. Arket som knytter elevenes navn til nummeret på boken ble oppbevart på et

annet sted enn loggbøkene for å ivareta elevenes personvern. Elevene ble før første undervisningsopplegg bedt om å reflektere/svare på noen spørsmål jeg delte ut. Deretter ble elevene i slutten av hver økt bedt om å reflektere/svare på noen andre spørsmål (se vedlegg 1, for å se de ulike refleksjonsspørsmålene). Gjennom å innhente skriftlige elevlogger fra alle elevene fikk jeg tilgang til hva alle elevene tenker, ikke bare de som tørr å snakke foran hele klassen. Dette ga også elevene mulighet til å anonymt skrive hva de tenkte om timen og spørsmålene jeg stilte.

Etter at elevloggene ble innhentet skrev jeg min egen refleksjonslogg før jeg leste hva elevene tenkte. På denne måten ble ikke min opplevelse av undervisningen påvirket av elevenes opplevelse, før min opplevelse var skrevet ned. Jeg valgte også å la elevloggene ligge i noen dager før jeg analyserte disse. Dette gjorde jeg for å la min egen opplevelse synke inn, før jeg skulle analysere og tolke elevenes opplevelse.

Som forsker skrev jeg refleksjonslogg rett etter hver økt. Der hadde jeg fokus på hvordan jeg opplevde de ulike aktivitetene og om det var spesielle ting jeg la merke til. Jeg reflekterte også over hvordan jeg opplevde stemningen, lærerrollen og tanker til neste økt. Dataen som er generert i mine refleksjonslogger, har jeg brukt for å kunne beskrive min opplevelse av stemninger i rommet, samspillet mellom gruppa og et annet syn på undervisningen.

#### 4.3.3 Audioopptak

Audioopptak ble brukt som metode for å kunne hjelpe i analyse- og refleksjonsarbeidet. Disse opptakene ga en mulighet både til å gå gjennom undervisningsøktene i etterkant og til å få med deler som ikke kom frem i det andre datamaterialet. Ifølge Eisner (2008) er det ikke alltid man klarer å uttrykke kunnskap gjennom språk. Han skriver: «(...) the arts in research promote a form of understanding that is derived or evoked through empathic experience» (Eisner, 2008, s.7). Gjennom å ta i bruk audioopptak fra timen fikk jeg tilgang på musikken vi skapte sammen og kunne kjenne på stemningen og min egen opplevelse av timen. Her er det viktig å understreke at det som ble tatt i bruk av dette materialet ble tolket av meg som forsker, og ville ikke nødvendigvis ha blitt forstått på samme måte av andre. Audioopptakene var også nyttig i analysearbeidet som foregikk gjennom datainnsamlingen, men også i analysearbeidet i etterkant. Disse opptakene ga meg muligheten til å lytte til undervisningen flere ganger og reflektere underveis og i etterkant av prosjektet. Av personvern hensyn vil ikke de konkrete audioopptakene bli lagt ved masteroppgaven, men relevante utdrag og analyser vil bli presentert i tekstformat.

#### 4.3.4 Triangulering av datainnsamlingsmetodene

Trianguleringen av disse tre datainnsamlingsmetodene gjorde det mulig å belyse problemstillingen fra ulike sider. Den deltakende observasjonen gjorde det mulig underveis i prosjektet å notere ned observasjoner fra undervisningen. Her har jeg skrevet ned spesielle situasjoner, diskusjoner eller andre ting jeg la merke til i undervisningen. Disse observasjonsloggene har i kombinasjon med min refleksjonslogg vært nyttig i arbeidet med å belyse både forskningsspørsmål 1 og 2. Elevenes refleksjonslogger ga meg innblikk i elevenes tanker og meninger. Disse refleksjonsloggene ga meg muligheten til å belyse problemstillingen fra elevenes perspektiv. Audioopptakene ga meg muligheten underveis i prosjektet til å gå gjennom undervisningen som var gjennomført og har bidratt i videreutviklingen av undervisningen. Disse opptakene ga meg også materiale på min lærerrolle og hva jeg spesifikt har sagt i undervisningen. Dermed har trianguleringen av disse datainnsamlingsmetodene gitt meg muligheten til å belyse problemstillingen fra flere sider.

### 4.4 Analysemetoder

Selve datainnsamlingen ble som sagt gjennomført i et aksjonsforskningsprosjekt, mens jeg i analysearbeidet delvis benyttet meg av et autoetnografisk blikk. Jeg kommer her til å nærmere beskrive hvordan jeg har analysert datamaterialet i dette prosjektet. Senere i oppgaven kommer jeg i kapittel 5.1 til å gå nærmere inn på hvordan de ulike delene av datamaterialet har blitt analysert underveis og i etterkant av prosjektet.

#### 4.4.1 Tykke beskrivelser

Et mål med autoetnografi er ifølge Adams et al. (2017) å gi konkrete, tykke og levende beskrivelser, slik at leseren som ikke er en del av den aktuelle praksisen, får følelsen av å være tilstede (s. 3). I mitt prosjekt gjøres dette ved å beskrive hva som skjer i timene, beskrive diskusjonene som oppstår og generelt beskrive mine opplevelser. Her har jeg tatt utgangspunkt i mine refleksjonslogger og observasjonslogger og brukt transkripsjonene av undervisningsøktene til å utforme disse tykke, livaktige og konkrete beskrivelser. For å lage disse tykke beskrivelsene har jeg sett på mine opplevelser og refleksjoner rundt det som skjedde i de ulike øktene hentet fra mine refleksjonslogger. Deretter har jeg sett gjennom observasjonsloggene og sortert ut situasjoner, diskusjoner og ting jeg har blitt oppmerksom på underveis i prosjektet. Til slutt har jeg brukt transkripsjonene fra de ulike øktene til å skrive ut disse beskrivelsene som blir presentert senere i kapittel 5.2 og har fått navnet *Resultat: historien om prosjektet*. Der presenterer jeg de fire ulike undervisningsøktene gjennom konkrete, tykke og livaktige beskrivelser som beskrives som en historie.

#### 4.4.2 Transkribering og analyse av audioopptak

Audioopptakene fra de ulike øktene har blitt transkribert i etterkant av datainnsamlingen. Kvale & Brinkmann (2012) trekker frem problematikken med å oversette muntlig språk til skriftlig språk. Som de påpeker er det vanskelig å oversette muntligspråk til skriftligspråk uten å miste viktige detaljer som påvirker meningen med det som blir sagt. Her kommer også forskerens tolkninger inn som en problematikk. Gjennom audioopptakene prøvde jeg å oversette det som foregikk i timen til en skriftlig tekst, som vil si at datamaterialet ble filtrert gjennom min tolkning og forståelse av det som skjedde i undervisningen. Dette medførte at det er min tolkning som kommer frem i det skriftlige datamaterialet som ble brukt videre i analysen, og at elevene kan ha opplevd og forstått situasjonen annerledes.

I transkripsjonen har jeg ordrett skrevet ned diskusjonene/samtalene som oppsto i timen, mens jeg i parentes har skrevet ned det som skjer ellers i timen. I ettertid har jeg skrevet om samtalene vi hadde sammen i prosjektet, til bokmål. Se eksempel under:

K: så vi er enige om at musikk er flere toner da? Eller kan musikk være en tone?

Elev: det høres ikke bra ut da

K: det høres ikke bra ut med en tone?

Elev: nei

K: da tror jeg vi må teste ute med en tone. Da skal vi gjøre samme øvelsen, men nå skal vi ikke bytte tone, vi skal bare være stille (viser signal) og starte den på igjen (viser signal). Akkurat samme tonen. Følg hånden der åpner vi (viser signal), der lukker vi (viser signal). Er vi klare? (elevene nikker) 1, 2, 3

(Elevene velger en tone og stopper og starter på signal, Kristina slår av)

(utdrag fra transkripsjon av økt to)

Et problem som dukket opp er at ettersom audioopptaket er gjort med hel klasse, skjer det til tider at elevene snakker i munnen på hverandre. Dette gjør at det noen ganger var vanskelig å få med seg hva alle elevene sier. Det vil si at det er mulig at jeg har mistet noe av det elevene har uttrykt, men stort sett har lydopptakeren klart å skille mellom stemmene.

I kapittel 5.2 *Resultat: Historien om prosjektet* til å bruke utdrag fra disse transkripsjonene for å i bedre grad beskrive hvordan dialogene mellom meg og elevene gikk. I dette kapitlet kommer jeg i utdrag fra transkripsjonen der det kun er jeg som prater, til å skrive disse utdragene på dialekt. Dette er fordi jeg opplever i oversettelsen fra muntlig dialekt til skriftlig bokmål at mye av essensen i språket forsvinner i denne oversettelse. I utdrag der det er en dialog mellom meg og elevene, har jeg valgt å skrive dette på bokmål for å ivareta elevenes personvern.

#### 4.4.3 Sortering/ redusering av elevlogger til tabeller

Elevloggene har etter hver økt blitt ført inn i et excel-ark, slik at det blir lettere å se etter endringene som skjer underveis. Etterpå har elevenes svar på ulike spørsmål blitt satt inn i tabeller der elevenes svar er delt inn i kategorier som ja, nei, vet ikke/kanskje og har ikke svart, med medfølgende begrunnelser på hvorfor elevene svarer som de gjør. Disse tabellene har deretter blitt delt inn under kategorier som troen på å delta, om elevene selv mener de har deltatt og elevenes forståelse av musikkbegrepet. Deretter har tabellene blitt sammenlignet og data rundt elevene som har endret meninger har blitt samlet innen hver kategori og satt inn i en ny tabell. For eksempel har svarene til de elevene som har endret mening fra at de ikke mener de kan delta i å lage/skape musikk, til at elevene i etterkant av prosjektet mener at de kan delta i å lage/skape musikk, blitt samlet til en tabell som sammenligner svar før prosjektet og svar gitt etter prosjektet.

#### 4.5 Utvalg

Problemstillingen min fokuserer på å innhente informasjon om både elevenes forståelse av musikk, men også om deres opplevelse av om de føler de kan delta. Dette krever at elevene er i stand til å reflektere rundt hva som skjer, deres forståelse og deres egen opplevelse. Jeg valgte derfor at prosjektet passet best inn på ungdomstrinnet. Dette medfører et kriteriebasert utvalg av informanter. Ifølge Christoffersen & Johannessen (2012) innebærer et kriteriebasert utvalg at informantene velges basert på spesielle kriterier. I mitt masterprosjekt er dette kriteriet en skoleklasse på ungdomstrinnet.

Christoffersen & Johannessen (2012) skriver at rektorer og lærere fungerer som voktere som du må forbi for å kunne få tak i informanter i skolen. Dette er også noe jeg opplevde i min utvalgsprosess. I de første forsøkene på å rekruttere deltakere i prosjektet valgte jeg å ta kontakt med ulike rektorer i mine hjemtrakter for å høre om jeg kunne få gjennomføre datainnsamlingen min hos dem. Grunnen til at jeg valgte skoler som er i nærheten av der jeg eller personer i min familie har vokst opp, er fordi dette er mindre steder som det ikke forskes så ofte på. Etersom jeg ikke fikk noen svar fra disse rektorene, bestemte jeg meg for å ta kontakt via mitt eget sosialt nettverk. Dette beskriver Christoffersen & Johannessen (2012) som en hensiktsmessig strategi siden tillit ofte er en faktor som er med på å bestemme om man får gjennomføre prosjektet. Jeg valgte derfor å ta direkte kontakt med musikk læreren på en ungdomsskole jeg har tilknytning til. Han fikk informasjon om prosjektet og tok dette videre med til rektoren som ga en godkjennelse på at jeg fikk gjennomføre datainnsamlingen der. Slik Christoffersen & Johannessen (2012) beskriver det, fungerte musikk læreren som en



døråpner for at jeg fikk gjennomføre prosjektet mitt på den aktuelle skolen. Deretter fikk musikk læreren velge ut en klasse som han mente prosjektet kunne passe i.

#### **4.6 Validitet og etiske vurderinger**

Gjennom prosjektet er det blitt gjort flere forskjellige etiske vurderinger. Jeg kommer i denne delen til å gjennomgå de etiske vurderingene som er gjort i prosjektet.

Prosjektet er meldt til NSD for å ivareta personvern, der NSD har gitt godkjenning til prosjektet (se vedlegg 3). Det er informert om hva prosjektet innebærer til skolen, lærer, foreldre og elever, før samtykkeskjema ble sendt ut (se vedlegg 2). Her er det også informert om at det er frivillig deltakelse og at alternativ opplegg for de som ikke ønsker å delta. Eleven/foreldre er informert om at de kan trekke samtykket sitt uten grunn når som helst i løpet av prosjektet. Det er også opplyst om at elevene/foreldre kan få innsyn i materialet som er innhentet om den spesifikke eleven, men at dette ikke gjelder audioopptakene ettersom disse inneholder opptak av flere elever. Disse vil likevel bli slettet hvis eleven/foreldre trekke sitt samtykke. Datamaterialet vil slettes/destrueres etter masteroppgaven er ferdig evaluert.

Datamaterialet er oppbevart på en ekstern harddisk med egen sikkerhetskode til det er anonymisert, for å ivareta elevenes personvern. Refleksjonsloggene som er innhentet er anonymisert og informasjonen om hvilken logg som tilhører hvilken elev oppbevares et annet sted enn elevenes loggbøker.

En annen etisk vurdering er at datamaterialet vil tolkes gjennom forskers forståelse og vil ikke nødvendigvis gjenspeile elevenes eller andres forståelse av materialet. Her er det også min opplevelse og tolkning av datamaterialet som presenteres. Jeg prøvd å imøtekomme denne problematikken, med å være åpen om min innvirkning på forskningen både gjennom å presentere min forforståelse, min lærer- og forskerrolle, mine erfaringer og ellers hvordan jeg kan ha virket inn på forskningen.

En svakhet ved studien, er hvorvidt elevenes svar kan betraktes som pålitelig datamateriale. Det er vanskelig å vite hvordan elevene har valgt å svare på spørsmålene som er stilt i refleksjonsloggene. Det er vanskelig å vite om elevene har svart ærlig på refleksjonsspørsmålene eller om de har svart det de tror jeg vil høre. Jeg har jo gjennom prosjektet prøvd å minne elevene på at jeg er ute etter deres mening, men det er likevel en sjanse for at elevene bare svarer fort uten å reflektere over svarene sine, for å bli fort ferdig. Jeg har likevel valgt å benytte refleksjonsloggene som en viktig del av datamaterialet i mitt prosjekt, men anerkjenner problematikken med dette datamaterialet.

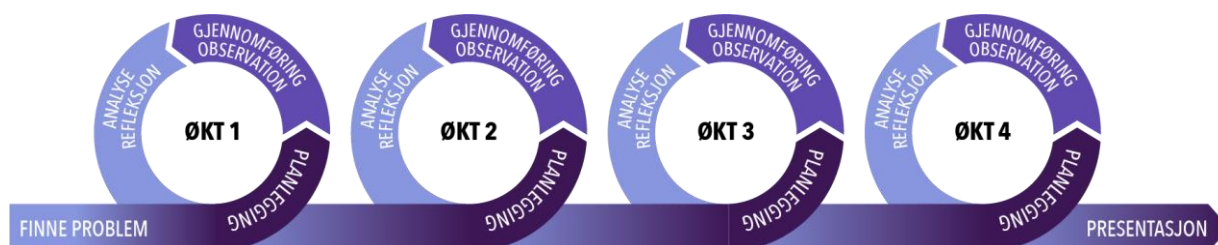
## 5 Presentasjon av datamateriale og analyse

Som beskrevet i kapittel 4, er dette prosjektet gjennomført som et aksjonsforskningsprosjekt med autoetnografisk blikk. Dette innebærer at datamaterialet har blitt analysert både underveis og i etterkant av prosjektet, for å imøtegå intensjonen i forskningsdesignet om å skape forståelse og endring – både etter hvert som prosjektet pågår og i ettertid. Gjennom prosjektet har det blitt hentet inn datamateriale gjennom flere kilder:

Audioopptak	Opptak av hver undervisningsøkt i sin helhet. Fire opptak totalt.
Observasjoner	Skrevet ned observasjoner gjort underveis i øktene, deretter skrevet ned mer i detalj etter hver økt. Fire observasjonslogger totalt.
Elevenes refleksjonslogger	Besvart før prosjektets start og etter hver økt. Fem logger per elev, totalt ca. 80-90 logger
Lærers refleksjonslogg	Skrevet rett etter hver økt. Fire logger totalt.

I dette kapitlet vil jeg synliggjøre hvordan de ulike delene av datamaterialet har blitt behandlet, og hvordan de spiller inn i de ulike forskningsspørsmålene. Som en visuell støtte til disse beskrivelsene vil jeg benytte figuren fra kapittel 4.1.1, som jeg legger inn igjen i dette kapitlet for visuell støtte i forklaringen av analyseprosessen. Til slutt vil jeg presentere resultatet av studien, gjennom en rik og utfyllende beskrivelse av undervisningen som foregikk basert på observasjonsnotatene og refleksjonsloggene, men med utdrag og støtte fra datamaterialet som helhet. Denne resultatpresentasjonen har fått navnet kapittel 5.2 *Resultat: Historien om prosjektet*, og ligger som bakgrunn og forutsetning for diskusjonsdelen, hvor forskningsspørsmålene vil forsøkes besvart.

### 5.1 Behandling og presentasjon av datamaterialet



Figur 2 – Mitt aksjonsforskningsforløp

Gjennom prosjektet har jeg benyttet meg av en todelt analyseprosess. Den første analyseprosessen er drevet frem av selve aksjonsforskningen, og kan betraktes som en underveisanalyse, der formålet har vært å utvikle undervisningen gjennom prosjektet. Denne

analyseprosessen er presentert i det lyseblå feltet rundt økt 1,2 og 3 med navn: analyse og refleksjon i figur 1. Denne analysen var hovedsakelig rettet mot forskningsspørsmål 1: *Hvordan kan en forskerlærer utvikle undervisning i- og med improvisasjon for å fremme deltakelse?*

Den andre analyseprosessen var mer drevet frem av autoetnografien og rettet seg hovedsakelig inn mot forskningsspørsmål 2: *Hvordan påvirker undervisning i- og med improvisasjon lærers deltakelse i- og med musikk?* og forskningsspørsmål 3: *Hvordan påvirker undervisning i- og med improvisasjon elevenes deltakelse i- og med musikk?* Denne analyseprosessen er i figur 1 presentert som; analyse og refleksjon i det lyseblå feltet rundt økt 4. Denne biten av figuren representerer både analyse- og refleksjonsfasen rundt hele prosjektet, og analyse og refleksjonen rundt økt 4, men vil fremover i kapittelet omhandle analyse og refleksjon rundt hele prosjektet.

#### 5.1.1 Analyse av elevenes refleksjonslogger

Elevenes refleksjonslogger er blitt analysert på to ulike måter:

1) Etter hver økt er elevloggene ført inn i en tabell for å holde oversikt over hva de ulike elevene har svart. Tabell 1 viser et eksempel på hvordan dette er gjort. Her har jeg delt inn elevenes svar på noen av spørsmålene i ja, nei, vet ikke/kanskje og ikke svart, i tillegg til å føre inn hva de elevene som har begrunnet svaret sitt har skrevet. Deretter har jeg gjennomgått svarene elevene gir på spørsmålet om det er noe de har lyst å teste ut med improvisasjon. I spørsmålet om det var noe elevene ønsket å teste ut med improvisasjon, kom elevene med svar som for eksempel: «rytme», «instrumenter» og «lage en sang eller noe».

Tabell 1 - Eksempel fra analyse av elevlogger første økt

Mener du at du har vært med å lage musikk i løpet av denne timen?		Hvis ja på hvilken måte?	Hvis nei, hva tror du skal til for at du mener du deltar i å lage musikk
Ja	12 elever	Fordi vi lagde lyd For det var lyd (og det er musikk) Føler vi lagde musikk nesten hele timen Fordi alle lagde musikk sammen Fordi toner er musikk	
Nei	2 elever		Vet ikke Fordi det var rot
Vet ikke/kanskje	2 elever	Vet ikke	
Ikke svart	2 elever		

Henikten med denne analysen har både vært å se om det har skjedd en endring i elevenes tro på at de kan delta i å lage/skape musikk, og om det har skjedd en endring i om de mener de har deltatt i å lage/skape musikk i de ulike øktene. Dette gir meg viktig informasjon om hvordan undervisningen har virket inn på deltakelsesaspektet som har vært viktig i arbeidet med å utvikle undervisningen. Å kartlegge om det er noe elevene har lyst å teste ut i improvisasjon gir meg informasjon som også kan bidra i å utvikle undervisningen. Disse analysene har gitt viktig informasjon til å besvare forskningsspørsmål 1.

2) I tillegg er det etter at alle undervisningsøktene er gjennomført gjort en analyse av elevenes svar på refleksjonsspørsmålene de fikk før prosjektet startet og lignende spørsmål som de fikk etter siste økt ble gjennomført (se vedlegg 1). Her har jeg sett på om det har skjedd en endring i hva elevene svarte på de ulike spørsmålene (se eksempel i tabell 2). Hos de elevene som det har skjedd en endring med, så jeg også på hvordan elevene begrunnet svaret sitt i etterkant av prosjektet i forhold til hvordan de begrunnet svaret sitt før prosjektet hadde startet.

Tabell 2 - Eksempel på sammenligning av elevers refleksjonslogger før og etter prosjektet

	Før prosjektet		Etter prosjektet	
	Føler du at du kan delta i å lage/skape musikk?	Hvorfor/Hvorfor ikke?	Føler du at du kan delta i å lage/skape musikk?	Hvorfor/Hvorfor ikke?
Ja	9 elever	Kan spille noter og enkelt for å lære instrument. Liker musikk. Det er ikke vanskelig, litt vanskelig å tenke hva jeg skal lage. Vet ikke. Hvis det er en skoleoppgave med ikke for høyt nivå. Fordi at da kan jeg slippe meg løs. Fordi vi spiller ukulele på skolen. Det er morsomt. Prøver, men det er vanskelig.	15 elever	Fordi jeg prøver. Fordi jeg kan mye om musikk. Fordi alle kan være med å lage musikk. Fordi det er vår fantasi vi lager. Fordi jeg kan være med å spille/lage lyder. Etter disse timene føler jeg det. Fordi det er bare å lage lyder som høres bra ut. Fordi musikk er så mye forskjellig Det er lett. Fordi det er lyd. Fordi jeg føler jeg blir med.
Nei	5 elever	Liker ikke å spille instrument. Kan delta, er bare ikke særlig musikalsk. Vil ikke. Kan ikke lage musikk.	0 elever	
Vet ikke	3 elever	Det er så forskjellige ting så da blir jeg på en måte redd for at ingen kommer til å like det jeg gjør. Vet ikke.	0 elever	
Ikke svart	1 elev		3 elever	

Hensikten med å gjennomføre denne analysen har vært å se om det har skjedd en endring i elevenes tro på at de kan delta i å lage/skape musikk, om elevene selv mener at det har skjedd en endring i om de mener at de kan delta i musikk, om det har skjedd en endring i hvordan elevene forstår musikkbegrepet og om de mener selv at det har skjedd en endring i hvordan de forstår musikkbegrepet gjennom prosjektet. Denne analysen gir viktig informasjon for å besvare forskningsspørsmål 3.

#### 5.1.2 Analyse av forskers refleksjonslogg

Forskers refleksjonslogg består av refleksjoner rundt spesifikke aktiviteter/diskusjoner, refleksjoner rundt økten i sin helhet og tanker om hva som burde endres til neste økt. Jeg legger her inn et utdrag fra en av mine refleksjonslogger:

*Timen opplevdes for meg som interessant. Jeg merker at elevene ikke er vant til å prate om hvordan de opplevde de ulike øvelsene, og om hva musikk og improvisasjon er for dem. Neste gang tror jeg vi må prate litt om hva improvisasjon og musikk er for dem. Som diskusjonen i slutten av timen viste, kan det virke som elevene ikke vet helt hva de selv mener musikk er.*  
(Utdrag fra forskers refleksjonslogg fra første økt)

Også dette datamaterialet har gjennomgått en todelt analyseprosess.

1) Underveis i prosjektet har fokuset i analysen blitt lagt på tanker jeg har gjort meg etter forrige økt, refleksjoner jeg har gjort rundt diskusjoner som oppsto i økten og på min opplevelse av økten. Hensikten med denne analysen har vært å utvikle undervisningen underveis i prosjektet. Informasjonen fra denne analysen har vært med på å besvare forskningsspørsmål 1.

2) Etter at prosjektet var gjennomført ble loggene som helhet forsøkt analysert med et metablikk, med fokus på hvordan min deltakelse i- og med musikk, har endret seg gjennom prosjektet. Hensikten med denne analysen har vært å gi informasjon om både hvordan min forskerrolle og min deltakelse i- og med musikk har endret seg gjennom prosjektet. Informasjonen fra denne analysen har vært viktig for å besvare forskningsspørsmål 2.

#### 5.1.3 Analyse av audioopptak fra øktene

Audioopptakene er også behandlet i to trinn:

1) Før planleggingen av neste økt i prosjektet har jeg gått gjennom audioopptakene, og lyttet til diskusjonene vi hadde, kjent på stemningen og ellers tatt med meg ting jeg la merke til. Denne analysen av audioopptakene har vært med å påvirke endringer jeg gjorde til neste økt. Hensikten med å gjennomføre denne analysen, har vært å utvikle undervisningen underveis i prosjektet. Analysen har gitt meg bedre innsikt i hva som faktisk skjedde og hva som burde

endres til de neste økte. Informasjonen denne analysen har gitt meg, har vært viktig i å besvare forskningsspørsmål 1.

2) Etter at prosjektet var gjennomført, har audioopptakene blitt transkribert og gjennomgått først med fokus på elevenes deltakelse i- og med musikk og deretter med fokus på min deltakelse i- og med musikk. Her har jeg kodet transkripsjonene gjennom å bruke fargekoder til tilhørende tema. Jeg har i de ulike gjennomgangene hatt fokus på forskjellige temaer med flere underkategorier, som gjennom analysen av det andre datamaterialet, har stått frem som viktige tema i min forskning. I tabell 3 har jeg lagt ved eksempel på hvilke koder og samsvarende hvilke farger jeg har brukt i kodingen av transkripsjonene. Hensikten med å gjennomføre denne analysen, har vært å få informasjon om både hvordan elevene har deltatt i- og med musikk og hvordan jeg har deltatt i- og med musikk. Informasjonen fra denne analysen har vært nyttig i arbeidet med å besvare forskningsspørsmål 2 og 3.

Tabell 3 - Eksempel på koding av transkripsjonene

Hovedtema	Elevers deltakelse	Lærers deltakelse og rolle
<b>Underkategorier med tilhørende fargekoder</b>	<p><b>Deltakelse i aktiviteter</b></p> <p>Lys blå: aktive deltakere</p> <p>Oransje: deltar litt</p> <p><b>Samtaler om musikk</b></p> <p>Grå: elevene uttrykker noe om forståelse av musikk</p>	<p><b>Rolle i musikkskapingen</b></p> <p>Blå: styrende</p> <p>Rød: veiledende</p> <p><b>Rolle i diskusjonene</b></p> <p>Rosa: ledende i spørsmål</p> <p>Grønn: mer veiledende og undrende</p> <p><b>Elevmedvirkning</b></p> <p>Gul: styrer</p> <p>Lilla: åpner opp for elevmedvirkning</p>

#### 5.1.4 Analyse av observasjonslogg

Observasjonsloggen er det eneste datamaterialet som kun har blitt behandlet i etterkant av prosjektgjennomføringen. I analysen av observasjonsloggene har jeg gjennom et autoetnografisk blikk og skrevet loggene om til tykke, livaktige og konkrete beskrivelser av undervisningsøktene, sammenstilt med mine refleksjoner og tanker rundt disse opplevelsene. Der hvor mine tolkninger, tanker og følelser tydelig kommer frem i resultatpresentasjonen, velger jeg å skrive i kursiv.

Gjennom en slik omskriving av observasjonsloggen, gjøres det tolkning og analyse. Denne omskrivingen vil i stor grad være subjektiv, men jeg søker transparens gjennom å gjøre

leseren godt kjent med konteksten forskningen foregår i, og å gi en grundig presentasjon av hva som skjer i hver enkelt økt (Johannessen et al., 2016, s.234). Jeg har gjennomgått hva vi har gjort og spesielle situasjoner eller diskusjoner som oppsto, hvor utdrag fra audioopptak og refleksjonslogg er tatt frem for å gi innsyn i både analyseprosess og tolkning, samt den faktiske undervisningssituasjonen.

## **5.2 Resultat: Historien om prosjektet**

Prosjektet er gjennomført på et litt mindre sted, med en klasse på 18 elever, i løpet av vinterhalvåret. Undervisningen foregikk på skolens musikkrom, med deres musikk lærer til stede, og klasserommet var satt opp slik at elevene satt i en sirkel med ansiktene vendt innover. Jeg (lærer/forsker) var også en del av denne ringen sammen med elevene, og vi startet alle timer slik.

### **5.2.1 1 økt**

På hver stol ligger det en loggbok med et nummer på hver. Elevene har også fått utdelt en blyant og et spørsmålsark de skal svare på. Økten startet med at jeg presenterte hvem jeg var og hvorfor jeg var der. Jeg forklarte at jeg gikk på et masterstudie i Trondheim og at jeg kom til å ta lydopptak av timen, men at det kun var jeg som skulle høre på opptakene og at de ble brukt for å utvikle undervisningen. Etter at jeg hadde presentert prosjektet svarte elevene på de utdelte spørsmålene. Etter at elevene har skrevet ned spørsmålene i loggene sine startet økten med en oppvarming der elevene fikk beskjed om å riste løs, strekke på seg og lage grimaser. Stemningen slik jeg opplevde den var litt spent, men elevene deltok i oppvarmingen.

### *Imaginær ting*

Første øvelsen jeg introduserte til elevene var er en øvelse jeg valgte å kalle «imaginær ting». Denne øvelsen gikk ut på at man latet som man hadde en ting i hendene, deretter gjorde man en bevegelse som beskrev tingen og la på en lyd til tingen. Deretter ble tingen sendt videre til nestemann, som gjorde en ny bevegelse og ga den en ny lyd, før hen sendte den videre. Jeg demonstrerte med eksempler hvordan elevene kunne gjøre det.

Etter introduksjonen av første øvelse så elevene litt skeptiske ut. Jeg spurte derfor elevene om det virket skummelt, men fikk til svar at de ikke skjønte hva de skulle gjøre. Jeg svarte at det var samme hva de gjorde og viste dem noen flere eksempler på hvordan det kunne bli gjort. Deretter prøvde vi øvelsen. Flere av elevene stoppet opp for å tenke, derfor minnet jeg dem på at de ikke skulle tenke bare gjøre. Etter en runde hadde jeg en samtale med elevene om hva de



syntes om øvelsen. Det kom frem i diskusjonen at øvelsen var rar og at det var uvant å bare skulle gjøre noe uten å tenke. Her ble det tydelig for meg at elevene tidligere ikke har drevet så mye med improvisasjon. Vi prøvde en runde til der jeg åpnet opp for at vi kunne sende tingen til hvem vi ville, dette viste seg å gå litt lettere. Det var mye fnising og latter rundt bevegelsene og lydene elevene lagde, og stemningen var positiv. Elevene uttrykte i etterkant av øvelsen at det var enklere andre gang.

### *Hva er improvisasjon?*

Når første øvelse var gjennomført og diskutert, sa jeg litt om hva improvisasjon var, fordi flere av elevene uttrykte at de ikke visste hva improvisasjon var:

*K: det her e litt greia med improvisasjon. Me tenke litt sånn, me tenke egentlig ikkje, me bære gjør. Det e ingenting som e feil, det e ingenting som e rett, man bære på en måte laga musikk, eller sånn som me gjør no improvisera med ting, som me ikkje veit heilt ka e, som blir sendt rundt i rommet, også bære gjør me det første me tenke på. Det e litt greia med improvisasjon, at det er veldig fritt og det e ingen regla. Og d e d i har lyst å ha med her også, her e d ingen regla så lenge dokk vise respekt for kvarandre, det e den einaste regelen i har. – så respekt, elles fritt og det e ingen feil, det e ikkje mulig å gjør feil. (utdrag fra transkripsjon av 1. økt)*

Elevene sa ikke så mye om dette og jeg bestemte meg for å ikke si noe mer om dette, og gikk i stedet videre til neste øvelse.

### *Å bygge en maskin*

Den neste øvelsen valgte jeg å kalle for «å bygge en maskin». Denne øvelsen gikk ut på at en person startet med en bevegelse og ga en lyd til denne bevegelsen. Deretter kom de andre inn og bygget på denne maskinen med andre bevegelser og lyder.

Jeg startet øvelsen og elevene ble med etter hvert. Jeg informerte om at de kunne trekke seg ut for å se på maskinen og deretter kunne komme inn med nye bevegelser og lyder. Elevene kom med mange ulike lyder og bevegelser, og det ble en del latter og en lett og god stemning i klasserommet. Noen av elevene diskuterte litt, men av det jeg fikk med meg var alle med på en eller annen måte. Øvelsen ble avsluttet, og vi diskuterte litt om denne øvelsen var enklere enn den forrige. Elevene uttrykte her at den var litt lettere fordi de fikk tenke først. Vi gjentok øvelsen, og etter ønske fra elevene delte vi inn i to maskiner, en jentemaskin og en guttemaskin. Maskinene ble bygget opp og jeg veiledet elevene fra siden, for å utfordre elevene til å endre maskinene med nye bevegelser og lyder. Etterpå diskuterer vi litt hvordan dette var. Her kom det frem at dette var en morsom øvelse og det oppsto en diskusjon om elevene mente de hadde samarbeidet eller bare gjort bevegelser ved siden av hverandre.



### *En kveldstur om høsten*

Den neste øvelsen som ble gjennomført valgte jeg å kalle «en kveldstur om høsten». Denne øvelsen gikk ut på at vi skulle lukke øynene og se for oss at vi gikk en kveldstur om høsten. Så lagde vi lydene som vi møtte/hørte på denne turen. Denne høstturen opplevdes som en virkelig høsttur med mange forskjellige høstlyder vi lagde sammen. Det opplevdes som en rolig, men god stemning i gruppen og det virket som flere av elevene levde seg inn i høstturen. Vi hadde lukkede øyne for at elevene ikke skulle vite hvem som laget hvilke lyder og med et håp om at elevene levde seg inn i «høstkvelde». I diskusjonen om hvordan elevene opplevde dette var det flere av elevene som svarte at dette var avslappende. I spørsmål om hva vi kunne gjort for at den skulle bli bedre, foreslo en elev at vi burde lage lydene en og en. Her var det flere i gruppen som uttrykte sterkt at de ikke var enige. Etersom så mange ikke ønsket dette, valgte jeg å ikke gjennomføre en og en, ettersom trygghet er viktig for at man skal tørre å delta i improvisasjon og dette var første møtet mitt med elevene. Jeg ønsket å beholde den trygge atmosfære jeg følte jeg var i prosessen med å bygge opp.

Jeg valgte heller å teste ut det samme bare med toner istedenfor lyder. Her sa jeg til elevene at: «i tenkte me sku prøve en gang til, men med tona. Ka tona e d høsten e, visst me sku gjør det her til musikk, eller va det her musikk?» (utdrag fra transkripsjon av 1. økt). Elevene snakket litt med hverandre mens jeg sa dette, og ingen svarte på om dette var musikk. En elev foreslo at høsten var mørke toner, og jeg gikk videre med dette, uten å ta opp noe mer om dette var musikk. Vi prøvde med høsttoner og holdt på en liten stund, det ble litt fliring og litt prating, men vi hadde en god periode med bare toner. Etter at elevene begynte å bli litt utålmodige valgte jeg å si at vi skulle kjøre sommertoner (som jeg definerte som lyse toner) sammen med høsttonene. Etter å ha prøvd ut dette diskuterte vi litt hva elevene tenkte om øvelsen. Her uttrykte en elev at det første vi gjorde av toneøvelsene var musikk. Jeg spurte om hva de andre elevene syntes og de uttrykte at det første (høsttoner) var mer ordentlig musikk enn det andre (høst- og sommertoner). En elev mente at det andre var musikk og jeg spurte derfor hvorfor de andre mener at det andre ikke var musikk? Her fikk jeg til svar at det var fordi det var rot. Jeg spurte derfor om musikk må være oversiktlig og ryddig? Elevene svarer at det må det ikke. En elev sier at det ikke var musikk fordi vi ikke hadde instrumenter, som førte til følgende samtale:

En annen elev: Fordi vi hadde ikke instrument

K: Og da kan det ikke være musikk?

Elev: Nei

K: Er du sikker? Vil du si at å synge ikke er musikk?

Eleven: Jo, det er musikk

En annen elev: Det er sang, det er en del av musikk, men ikke musikk

K: Men det er ikke musikk?

Elev: Vi trenger instrumenter for at det skal være musikk

K: Okei, men hvis jeg spurte om det her er sang da?

Elev: Ja

K: Det er sang, men ikke musikk?

Elev: Ja

K: Okei, det er deres mening og det er den jeg er ute etter

(utdrag fra transkripsjon av 1. økt)

### *Avslutning av timen*

Etter denne diskusjonen skrev elevene refleksjonslogger, før vi avsluttet med kløsterklang.

Denne øvelsen valgte jeg fordi jeg ble inspirert av den ene elevens uttalelse om at sang var en del av musikk, men ikke musikk. Denne øvelsen gikk ut på at jeg telte til tre så tok alle en tilfeldig tone som ble holdt til den ble slått av. Vi fikk ikke reflektert rundt denne øvelsen, men fikk en avslutning der alle var samlet.

### 5.2.2 2 økt

Timen startet med at jeg spurte om elevene husket hva det siste vi gjorde forrige økt var. Etter å ha kommet frem til hva vi gjorde, sa jeg at vi skulle jobbe litt videre med dette denne gangen, men at jeg først vil spille av noe for dem og høre om de mente dette var musikk. Jeg valgte dette musikkeksempel på bakgrunn av at flere mente at man måtte ha instrumenter for å lage musikk. I dette klippet hører vi Pachelbels kanon spilt på en hundeleke.<sup>2</sup> Mens jeg spilte av klippet begynte flere av elevene å små fnise, og da jeg stoppet klippet, begynte mange av elevene å le. Jeg spurte elevene om de mente dette var musikk, noe elevene mente det var. Jeg fortsatte derfor å spørre elevene om hvorfor de mente dette var musikk. Her svarte en elev: «fordi det var en sang, vi hørte melodien til en sang, og du kan lage musikk av skoene dine også, du kan lage musikk av alt». Til dette nikket jeg og spurte om det var noen av elevene som mente at dette ikke var musikk. En elev svarte at hen mente at dette ikke var musikk, noe hen begrunnet med at det bare var tuting.

---

<sup>2</sup> Se [https://www.youtube.com/watch?v=khOfSVULtsU&ab\\_channel=TwoSetViolin](https://www.youtube.com/watch?v=khOfSVULtsU&ab_channel=TwoSetViolin)

Det kommer frem i diskusjonen at elevene var litt uenig om hva musikk kunne være. Jeg valgte derfor å utfordre dem for å prøve å få dem til å tenke gjennom hva de selv mente musikk var:

K: litt av poenget mitt med å vise dere denne videoen, er at du kan lage musikk av hva som helst. Ta kroppen din for eksempel, den er et genialt instrument. Du har basstromme for eksempel her (slår på brystkassa) også kan du ha klapping (demonstrere underveis), tramping, slå på låret, gni sammen hendene, knipsing, men er det musikk da? Er det her musikk? (knipser et knips) (utdrag fra transkripsjon første økt).

Her er elevene litt uenig om det var musikk eller ikke. En elev trakk frem at mange artister bruker å knipse for å holde takten, men flere elever holdt fast ved at dette ikke var musikk. Jeg valgte derfor å legge knipset sammen med noen tramp og klapp (en slags rytme), og spurte om elevene mente at det var musikk da. Elevene svarte at dette (rytmen jeg lagde) var musikk. Jeg spurte dem videre om hvorfor et knips da ikke kunne være musikk, og fikk til svar at det bare var en ting. For å utfordre elevene videre spurte jeg: «Så en tone kan ikke være musikk?» Elevene ble stille og det var ingen som kom med et svar på dette spørsmålet. Jeg valgte derfor å be elevene diskutere med hverandre. Gjennom diskusjonen med hverandre plukket jeg opp at det var uenighet blant elevene om en tone kunne være musikk. Jeg spurte derfor etter at elevene hadde diskutert en liten stund, om de mente at et knips var musikk. En elev svarte at det ikke var musikk, og begrunnet det med at det ikke hørtes ut som musikk når det bare var en gang. Jeg utfordret elevene litt videre med å synge en tone og spurte om de mente at dette var musikk. Elevene svarte at det ikke var det fordi det bare var en tone. Jeg sang derfor samme tone, men gjentatt i en rytme, og spurte om dette var musikk. Til dette spørsmålet svarte elevene ja. Noe som gjorde at jeg sa: «men i sang bære en tone no au». Elevene ble stille og jeg merket at de begynte å bli litt urolige og at jeg ikke fikk noe mer ut av denne samtalen. Jeg spurte derfor om vi heller skulle kjøre i gang med en øvelse, noe som elevene var veldig enige i.

Det var litt uenighet om hvilken øvelse vi skulle gjøre, så vi startet derfor med «å bygge en maskin» og tok «imaginær ting» etterpå. Begge øvelsene ble denne gangen gjort i mindre grupper, ettersom flere av elevene ønsket seg mindre grupper forrige økt. Etter øvelsene diskuterte vi litt om hvordan øvelsene var og om det var lettere å gjøre de denne gangen. Noen elever mente at de var lettere denne gangen, mens andre syntes ikke det var noen forskjell. Jeg spurte også elevene om det var enklere å gjøre det i mindre grupper, her var også elevene uenig. Noen svarte klart ja, mens andre trakk frem at de fikk «den imaginære tingen» oftere og at de derfor måtte være mer kreativ, som de mente er vanskeligere. Denne diskusjonen har vist meg at elevene ikke var enige i om gruppearbeid eller helklassearbeid var

det beste. Dette tok jeg med meg videre og valgte derfor å benytte meg av begge deler de neste øktene.

Etter diskusjonen av øvelsene gikk vi videre til neste øvelse, som jeg har valgt å kalle «kløsterklang». Som jeg skrev i presentasjon av første økt, gikk denne øvelsen ut på at jeg telte til tre, deretter tok alle en tilfeldig tone. Denne gangen presenterte jeg også et tegn der elevene skulle bytte tone. Etter å ha prøvd ut dette, spurte jeg elevene om de syntes dette var musikk. Elevene hadde delte meninger om dette var musikk eller ikke. Jeg spurte derfor hvorfor de mente det var musikk eller ikke. Her svarte en elev som mente at det var musikk, at det var fordi det var flere toner og at det var derfor det var musikk. Jeg spurte videre om dette betydde at musikk var toner satt i system, noe eleven sa seg enig i. Jeg spurte videre om det var dette som definerte musikk, noe elevene var litt usikker på, og jeg fikk ikke noe konkret svar. Vi diskuterte litt videre om musikk bare var flere toner eller om musikk kunne være bare en tone. En elev mente at det ikke hørtes bra ut om det bare er en tone, og vi diskuterte videre:

K: Da tror jeg vi må teste ute med en tone. Da skal vi gjøre samme øvelsen, men nå skal vi ikke bytte tone. Vi skal bare være stille (viser signal) og starte samme tone på igjen (viser signal). Akkurat samme tone. Følg hånden, her synger vi (viser signal) og der er vi stille. Er vi klar? (elevene nikker) 1, 2, 3. Elevene velger en tone og blir stille og starter opp igjen på signal, K slår av

K: Var det musikk?

Elev: Ja

K: Men det var en tone. Du (henvender seg til en elev som rister på hodet) mente det ikke var musikk, hvorfor var det ikke musikk?

Elev: Det var daft

K: Det var daft? Så det er ikke musikk visst det er daft?

Elev: Det er kjedelig å høre på

(Utdrag av transkripsjon av andre økt)

Diskusjonen viste at elevene var uenig om hva musikk kan være. Dette inspirerte meg til å spørre elevene om hvem som fikk bestemme hva musikk var. Her ble det stille i klasserommet og det virket som elevene tenkte hardt. Etter en liten stund sa en elev at ingen fikk bestemme hva musikk var. Jeg spurte derfor eleven om hen ikke fikk bestemme hva musikk var for hen. Eleven svarte at det fikk hen, men at hen ikke fikk bestemme hva andre sin musikk var. Vi kom gjennom en liten diskusjon frem til at det var personlig smak hva musikk var.

For å gjøre elevene bevisste på hvor mange som påvirket hvilken musikk vi fikk høre på spurte jeg litt videre. Jeg snakket om at det var noen som laget musikk, og spurte elevene om

hvem som fikk bestemme hva som ble populært av musikk. Her var elevene enig om at det var folket. Jeg sa videre:

K: Men for at musikken din skal bli hørt, hvordan får du den ut til folk?

Elev: Via radioen

K: Hvem får bestemme om den kommer på radioen da?

Elev: Produsentene

K: Ja, er det flere som bestemmer?

Elev: Selskapet

Ingen kommer med flere innspill

K: Var det et vanskelig spørsmål?

Elev: Er jo sikkert de som eier radiokanalen da

Det virker ikke som elevene har noe med å komme med og Kristina velger derfor å bytte tema

(utdrag fra transkripsjon av andre økt)

Jeg spurte videre elevene hvem som fikk bestemme hva musikk var for dem. Her var alle enige om at det var de selv som fikk bestemme. Jeg merket at elevene trengte å gjøre noe, og at det ikke var vits å prøve og grave noe dypere i dette. Vi kjørte derfor på med samme øvelse som tidligere (kløsterklang), men denne gangen fikk de elevene som ville være dirigenter. Etter at en elev hadde styrt aktiviteten spurte jeg om eleven følte hen mente hen hadde skapt musikk. Den første eleven var litt usikker og derfor spurte jeg om de andre syntes hen hadde skapt musikk. Resten av elevene mente hen hadde laget musikk. Jeg stilte det samme spørsmålet til de ulike elevene som ville være dirigenter, og de svarte at de mente hen hadde skapt musikk. Litt ut i utprøvingen spurte jeg også om eleven som dirigerte mente at resten av klassen var med på å skape musikk. Noe eleven mente, vi kom frem til at det ikke bare var den som styrer som skapte musikken. Til slutt spurte jeg klassen om de mente at de hadde vært med på å skape musikk i denne øvelsen. Her kom elevene frem til at de hadde vært med på å skape musikk fordi de hadde kombinert toner og sånt.

Vi gikk videre til å jobbe litt med rytmer. Her spurte jeg om det var noe annet elevene har lyst å gjøre, men de ville helst jobbe med rytmer. Jeg ga de valget mellom to øvelser og vi endte opp med en øvelse jeg har valgt å kalle «rytmeband». Her valgte elevene ut ulike rytmeelementer som for eksempel klapp og tramp. En elev styrte rytmen enten ved for eksempel å vise at de som skulle klappe skulle klappe på hver åttendedel, mens den som skulle trampe skulle trampe på for eksempel hver fjerdedel. Eller ved å peke på hver enkelt elev da de skulle trampe eller klappe. Øvelsen ble gjort i mindre grupper der elevene byttet på

å styre. Elevene fikk etter en stund spørsmål om det var noen som ville vise frem rytmen sin eller improvisere en rytme. En gruppe stilte frivillig opp og fremførte en liten improvisasjon, mens resten av klassen ikke ville. Jeg spurte om vi skulle prøve med hele klassen, noe elevene ville. I spørsmålet om noen ville være dirigent var det ingen som hadde lyst å prøve seg. Elevene foreslo musikk læreren de hadde til vanlig, men hen ville ikke, og jeg valgte derfor å styre rytmebandet selv. Timen gikk litt fort og vi rakk ikke å diskutere hva elevene tenkte rundt denne øvelsen.

### 5.2.3 3 økt

Økten startet med at jeg spurte om elevene trengte oppvarming denne timen, noe elevene bestemte seg for at de ikke trengte. Etterpå presenterte jeg et forslag til hva vi kunne gjøre denne timen, noe som det viste seg at elevene hadde lyst til å gjøre. Jeg delte elevene inn i grupper som jeg kalte rytmegruppen, melodigruppen og akkordgruppen. Etter at jeg hadde delt klassen inn i tre grupper, presenterte jeg hva en kazoo var. Elevene fikk utdelt én hver og jeg fortalte elevene litt om hvordan disse fungerer. Jeg demonstrerte ved å nynne inn i kazooen, deretter sa jeg at kazooen kunne brukes i melodigruppen eller at elevene kunne synge dersom de ønsket det. Her var det flere av elevene som pustet lettet ut, og jeg tenkte at dette kunne ha noe å gjøre med at flere ikke likte å bruke stemmen sin. Dette kom senere også frem i refleksjonsloggene som elevene skrev i etterkant av timen.

Det neste jeg gjorde var å presentere rytmeseksjonen som besto av hjemmelagde rytmeinstrumenter. Her var det blant annet bokser med pasta, bokser man kunne slå på og lokk med strikk rundt. Elevene var engasjerte og spurte om de kunne få prøve. Jeg svarte at de skulle få prøve etterpå når vi hadde samlet oss i gruppene. Jeg var i tvil om elevene ønsket å bare være i den ene gruppen hele timen eller om de ville teste ut alle gruppene. Gjennom en håndsopprekning viser det seg at alle vil spille på kazooen og valget falt derfor på at vi skulle rullere på gruppene. I akkordgruppen fikk elevene tilbudet om enten å bruke ukuleler til å spille akkorder eller å bruke stemmen til å lage et grunnlag (her valgte alle gruppene å bruke ukuleler). Elevene ble delt inn i rytmegruppe, akkordgruppe og melodigruppe og planla sammen i gruppene hva de skulle gjøre. Elevene har fått beskjed om at akkordgruppa skulle bli enige om fire akkorder og rytmegruppa skulle bli enig om en rytme. Melodigruppa fikk beskjed om å teste ut kazoene og når vi skulle spille sammen, skulle de improvisere over rytmen og akkordene de andre elevene spilte.

Det var mye aktivitet i klasserommet og gruppene diskuterte og testet ut sammen. Stemningen var god og det virket som om gruppene arbeidet godt sammen. Jeg spurte om gruppene var klare og fikk til svar at det var de. Jeg henvendte meg derfor til rytmeseksjonen og satte de i gang. Akkordgruppen var neste gruppe ut, før melodigruppen til slutt improviserte over grunnlaget akkordgruppen og rytmegruppen hadde laget. Elevene spilte sammen og det ble litt fliring underveis i spillingen, men det var veldig morsomt å høre på at alle spilte sammen. Elevene virket engasjerte og turte å improvisere og skape musikk sammen. Jeg sto og lyttet mens en god følelse spredte seg i kroppen. Elevene klarte uten problem å spille og improvisere sammen, dette gikk mye bedre enn jeg hadde turt å håpe på. Etter at jeg hadde avsluttet samspillet, begynte elevene umiddelbart å diskutere og prate seg imellom. Det var en lett og god stemning i klasserommet og elevene virket ivrige etter å prøve ut de ulike gruppene. En elev var opptatt av å høre om jeg syntes det hadde vært bra. Her svarte jeg at jeg synes dette, men i ettertid har jeg angret på at jeg ikke snudde spørsmålet og hørte om hva elevene syntes om det vi hadde skapt sammen.

Vi rullerte på gruppene og alle elevene fikk prøve ut å være på melodigruppen, rytmegruppen og akkordgruppen. Etter at alle elevene hadde fått testet ut de ulike gruppene, spurte jeg elevene om hvordan denne aktiviteten hadde vært. Her svarte elevene at det hadde vært morsomt, kult og artig. Jeg spurte videre om elevene mente at de hadde improvisert. Noe elevene mente de hadde. Videre spurte jeg om de hadde laget musikk i dag, noe de svarte at de hadde. Jeg spurte hvordan det hadde vært å improvisere med kazoo, og fikk til svar at det hadde vært morsomt. Deretter valgte jeg å spørre elevene om hvordan det var å improvisere på den måten som vi hadde gjort i dag, der elevene svarte at det hadde vært gøy. Jeg spurte videre hvordan de hadde opplevd det å improvisere, og fikk samme svar, at det hadde vært gøy. De svarte med få ord på det jeg spurte om, og jeg merket i ettertid at jeg ikke stilte oppfølgingsspørsmål som kunne ha fått i gang refleksjonen bedre. Jeg avsluttet med å spørre elevene om de hadde følt at alle kunne delta på aktiviteten vi hadde gjort, som jeg i ettertid har tenkt at ble et litt ledende spørsmål, og elevene svarte at det følte de.

Vi hadde litt tid igjen av timen og elevene fikk bestemme en lek vi kunne gjøre før de skulle skrive refleksjonslogger.

#### 5.2.4 4 økt

Timen startet med at jeg sa til elevene at de skulle få jobbe ganske fritt denne timen. Jeg forklarte at de i gruppene skulle få teste ut det vi hadde gjort de siste gangene og til slutt at de

skulle få fremføre en liten improvisasjon eller en liten musikkbit de laget i løpet av timen. Jeg forklarte at det de hadde tilgjengelig var ukuleler, den hjemmelagde rytmeseksjonen min, kazooer og kroppen sin om de ønsket å bruke den. Her merket jeg at noen elever ble litt nervøse da jeg sa at de skulle fremføre, og jeg valgte derfor å minne elevene på at det ikke var mulig å gjøre feil, og at det ikke fantes rett og galt i improvisasjonen.

Elevene gikk sammen i gruppene og begynte å diskutere og teste ut hva de skulle gjøre. Fra mitt ståsted så det ut som om alle elevene deltok på en eller annen måte, om det var i diskusjonen, med et instrument eller med stemmen. Det så ut som om elevene jobbet litt individuelt i noen grupper, og jeg minnet derfor elevene på at de måtte snakke sammen i gruppen om hva de ville gjøre. Her hadde de valgte mellom å improvisere, lage en liten musikkbit og valget om hvilke instrumenter/lydkilder de ville bruke.

Det var mye aktivitet, latter og prating i klasserommet, og stemningen virket lett, dette viser også refleksjonsloggen min fra denne timen:

*Det er en god stemning i klasserommet. Elevene virker engasjerte og tar oppgaven på strak arm. Det finnes ikke mye av nølingen og usikkerheten jeg opplevde i de første øktene. For meg er det som om musikken allerede fyller klasserommet. Det er en herlig blanding av lyder, latter, toner og prat/diskusjoner som sprer en glede i meg. Dette er for meg lyden av et rom der deltakelse, utprøving og musikalske diskusjoner finner sted. Alt som foregår i klasserommet blir nesten som et lite improvisasjonstykke i seg selv. (utdrag fra lærers refleksjonslogg fra fjerde økt)*

Etter en god stund med arbeid i gruppene, spurte jeg om elevene var klare til å vise frem improvisasjonen/musikkbiten for resten av klassen. Etter litt om og men, var elevene klare. En elev spurte om hvor lenge det skulle vare og jeg svarte at det var det opp til gruppen å bestemme. En gruppe fremførte, stoppet fort opp i fremføring og lo, men de valgte å prøve en gang til. Jeg spurte om de var fornøyde med opptreden eller om de ville prøve en gang til. Gruppen sa seg fornøyd og resten av klassen klappet til opptreden. Jeg valgte å spørre resten av klassen om hva de syntes. Her kom det bare positive tilbakemeldinger fra resten av klassen, for eksempel «nydelig», «tarningkast 6» (noen virket litt sarkastiske i svarene sine). Jeg spurte videre om hvordan gruppen som hadde fremført hadde opplevd det å improvisere sammen. De svarte at det hadde vært litt vanskelig å gjøre alt på en gang (spille instrument, rytme og kazoo). Noe jeg svarte at jeg trodde på, men at det så ut som de hadde det morsomt i alle fall. Til dette nikket elevene i gruppen som har fremført. Neste gruppe fremførte og jeg spurte også om hvordan denne gruppen hadde opplevd det å improvisere og hva de syntes om dette. Gruppen var litt uenig, noen synes det var kleint og andre synes det var gøy. Jeg spurte



hva resten av klassen syntes og her kom det i likhet med tilbakemeldingene til forrige gruppe, positiv respons fra resten av klassen.

Den neste gruppen fremførte, og jeg stilte disse det samme spørsmålet om hvordan de hadde opplevd det å improvisere. Disse elevene beskrev det å improvisere sammen som koselig. Jeg spurte resten av klassen om hva de syntes og fikk positive tilbakemeldinger i likhet med de to foregående gruppene. Siste gruppe fremførte, og jeg stilte disse det samme spørsmålet. Elevene på denne gruppen svarte at de hadde opplevd improvisasjonen som at det var profesjonelt og at de burde vunnet hele Idol (de var litt sarkastiske i tonen). I spørsmålet om hva resten av klassen hadde syntes ble det en diskusjon om det hadde vært de samme akkorder som den forrige gruppen hadde brukt (noe det ikke var). Istedenfor å kommentere noe på dette spurte jeg elevene om det gjorde noe om det hadde vært akkurat de samme akkordene. Noen av elevene mente at det gjorde noe fordi det ikke var kreativt. Jeg stusset til på dette og spurte om de ikke kunne være kreativ i to ulike grupper fordi de hadde brukt samme akkorder. Her svarte en elev nei. Diskusjonen om det var de samme akkordene startet opp igjen og jeg stoppet diskusjonen og gikk videre med å spørre elevene i gruppen som nylig hadde fremført om hva de syntes om det de hadde fremført. Elevene i denne gruppen svarte at de syntes det var bra fordi det var morsomt.

Jeg satt elevene i gang med å diskutere i gruppene hvordan de opplevde det å lage musikk og hvordan de opplevde det å improvisere. Her valgte jeg istedenfor å ta svarene i plenum, å gå rundt og lytte til hva elevene diskuterte i de ulike gruppene. Elevene omtalte det omtrent slik de hadde gjort da vi pratet om dette tidligere i timen.

Jeg ba elevene velge ut noen i gruppen som skulle spille en rytme, noen som skulle spille akkorder og noen som skulle improvisere. I forrige runde virket det for meg som om alle i gruppen trodde de måtte gjøre det samme, jeg valgte derfor å teste ut ved å dele opp gruppen. Elevene diskuterte og prøvde ut i gruppene. Etter en stund tok jeg ordet og spurte om elevene var klare til å fremføre. Her virket det som om flere ble litt usikker, så jeg minnte elevene på at de måtte huske at de ikke kunne gjøre feil, og jeg valgte å gi elevene litt mer tid til å forberede seg. Vi satt i gang med fremføringene og jeg spurte gruppene om hvordan de hadde opplevd det å fremføre improvisasjonen. En elev svarte at hen hadde opplevd det som helt vanlig, mens andre uttrykte at det hadde vært morsomt. En elev beskrev det som hyggelig, mens en annen gruppe beskrev det som rart. Jeg spurte om elevene syntes det var skummelt å improvisere. Her svarte elevene at det ikke var skummelt, men heller gøy å improvisere.

*Denne timen følte jeg at elevene slapp seg lettere løs enn tidligere. Jeg merker at jeg har mer fokus på hvordan det oppleves å lage musikk og improvisere istedenfor hva de synes om de ulike øvelsene. Alle er villige til å improvisere foran klassen, selv om enkelte kanskje trengte en liten oppmuntring. (Utdrag fra egen refleksjonslogg)*

## 6 Svar på forskningsspørsmål og diskusjon av funn

I denne delen kommer jeg til å diskutere og belyse de tre forskningsspørsmålene hver for seg, i et forsøk på å nærme meg et svar på dem. Innen hvert forskningsspørsmål vil jeg trekke frem konkrete hendelser/observasjoner, spesifikke utdrag fra datamateriale eller generelle betraktninger/refleksjoner som jeg finner interessante. Til slutt vil jeg drøfte problemformuleringen min, som er: *Hvordan kan en improvisatorisk tilnærming til musikkundervisning i prosjektet påvirke deltakernes deltakelse i- og med musikk?*

### 6.1 Forskningsspørsmål 1: *Hvordan kan en forskerlærer utvikle undervisning i- og med improvisasjon for å fremme deltakelse?*

Gjennom min prosess med å utvikle undervisning i- og med improvisasjon som fremmer deltakelse, har jeg jobbet på ulike måter. Som vi ser i kapittel 5.2 *Resultat: Historien om prosjektet* har jeg tenkt og reflektert mye underveis, og jeg har forsøkt å vise hvordan jeg har tilnærmet meg undervisningssituasjonen, lærerrollen og undervisningen gjennom utfyllende historiefortelling. I det følgende vil jeg utdype og drøfte resultatene gjennom å løfte frem noen konkrete eksempler, samt trekke frem pedagogisk-didaktiske valg som er gjort i planleggingen.

I forkant av prosjektet har den vitenskapsteoretiske forankringen i kritisk pedagogikk gjort at jeg bygger undervisningen på prinsipper fra kritisk pedagogikk. De prinsippene jeg har hatt fokus på (presentert i kapittel 2.2.2) har vært kritisk bevisstgjøring, dialog og problemrettet undervisning der også lærerrollen er inkludert. I tillegg til disse prinsippene har mitt musikalitetssyn (presentert i kapittel 3.2.4) og prinsipper fra musicking (presentert i kapittel 3.1) hatt innvirkning på undervisningen. Mitt musikalitetssyn har hatt innvirkning på undervisningen fordi, som Angelo (2017) skriver, har en musikk lærers musikalitetssyn innvirkning på undervisning gjennom valg av aktiviteter og arbeidsmåter i undervisningen. Mitt musikalitetssyn (beskrevet i kapittel 3.2.4) er forankret i et relasjonelt, relativistisk og kommunikativt musikalitetssyn, som skiller seg fra det dominerende musikalitetssynet i vestlige samfunn. Dette innebærer at jeg ser på alle elevene som musikalske og at alle kan delta i musikkskapingen/improvisasjonen/musickingen. Her blir musikalitet forstått som en evne alle besitter, men som må utvikles gjennom det Small (1998a) beskriver som formell og uformell læring av musikk. I mitt prosjekt er det mest fokus på den uformelle læringen gjennom fokuset på åpen improvisasjon eller utprøving der det ikke finnes feil, og dette ser vi for eksempel i første økt, da jeg snakket med elevene om hva improvisasjon kunne være:

*K: det her e litt greia med improvisasjon. Me tenke litt sånn, me tenke egentlig ikkje, me bære gjør. Det e ingenting som e feil, det e ingenting som e rett, man bære på en måte laga musikk, eller sånn som me gjør no improvisera med ting, som me ikkje veit heilt ka e, som blir sendt rundt i rommet, også bære gjør me det første me tenke på. Det e litt greia med improvisasjon, at det er veldig fritt og det e ingen regla. Og d e d i har lyst å ha med her også, her e d ingen regla så lenge dokk vise respekt for kvarandre, det e den einaste regelen i har. – så respekt, elles fritt og det e ingen feil, det e ikkje mulig å gjør feil. (utdrag fra transkripsjon av 1. økt)*

I dette utdrag vises det at jeg fra starten av prosjektet har hatt fokus på at det ikke finnes feil i improvisasjonen vi gjør. Akkurat problematikken rundt å si spesifikt hva improvisasjon er, blir diskutert lenger ned i dette kapittelet. Fokuset på at det ikke finnes feil gir en mer leken tilnærming der elevene får utforske musikk sammen. Prinsippene fra Smalls (1998a) musicking innebærer blant annet å bryte med det tradisjonelle musikkynet som bygger på vestlig klassisk tradisjon, over til å se på musikk som en aktivitet, der meningen med musikk ligger i deltakerne, konteksten og tiden musickingen foregår i.

Gjennom hele prosjektet har åpen utforskning gjennom improvisasjon og dialog rundt hva musikk kan være, vært et gjennomgående element i undervisningen. Improvisasjon har blitt valgt både på grunn av egne erfaringer og fordi improvisasjon ifølge Giacomelli (2012) kan knytte kritisk pedagogikk og musikkundervisning sammen og gi muligheter for utforskning innen musikk og utvikling av kritisk tenkning hos elevene. Dette ser vi for eksempel i situasjonen fra økt to, der vi improviserer i «kløsterklang» øvelsen og diskuterer om dette er musikk. I denne øvelsen ble det en god kombinasjon av dialog og utprøving, vi prøver ut, diskuterer og tester ut igjen basert på dialogen, og etterpå tar opp igjen dialogen om hva musikk kan være. Her kan det trekkes linjer til Freires (1968) problemrettet undervisning, der lærer og elever sammen undersøker og går i dialog sammen.

For å ikke bare svare på undervisningsutviklingen i forkant av prosjektet, men også hvordan denne utviklingen har endret seg underveis, har jeg forsøkt å dokumentere hvordan jeg mellom hver økt har analysert og gjort endringer. De konkrete endringene som ble gjort mellom øktene presenterer jeg under, for å tydeliggjøre det som kommer frem i kapittel 5.2 *Resultat: Historien om prosjektet*, før jeg drøfter hvorfor jeg har valgt å gjøre disse endringene. Denne drøftingen vil i hovedsak være beskrivelser av pedagogisk-didaktiske valg opp imot mitt teoretiske bakteppe.

### **Endringer til andre økt**

Mer elevmedvirkning, tar i bruk forslagene elevene kommer med til hva vi skal jobbe med.

Mer diskusjon rundt musikk og hva dette kan være.

Teste ut bruk av kløsterklang i utforskningen av musikk.

### **Endringer til tredje økt**

Kombinere gruppearbeid og helklasse arbeid.

Gi elevene flere valg muligheter.

Teste ut bruk av instrumenter i improvisasjonen.

Teste ut improvisasjon i rytme.

### **Endringer til fjerde økt**

Bruke grupper mer aktivt.

Fortsette å bruke instrumenter.

Kombinere flere elementer av det vi har gjort i prosjektet.

Slippe elevene mer løs.

Et gjennomgående element i undervisningen har vært fokus på elevenes medvirkning i prosjektet. I kritisk pedagogikk skriver Freire (1968) at innen problemrette undervisning må elevene betraktes som kritiske med-undersøkere i dialog med læreren. Mens Small (1998a) skriver at læreren burde fungere som en mentor i musikkingen ikke som en kontrollør. Jeg har derfor valgt at elevene gjennom prosjektet skal få være med på å bestemme hva vi skal gjøre og hvordan vi skal gjøre undervisningen. Dette ser vi blant annet av at jeg har benyttet elevenes forslag fra elevloggene som for eksempel rytmearbeid i neste økt. mer gruppearbeid etter elevenes ønske og at jeg har sluppet elevene mer løs og ikke styrt aktivitetene på like stor måte som i starten av prosjektet. Fokuset innebærer også at jeg har tatt i bruk forslagene elevene har kommet med til hva de har lyst å undersøke gjennom improvisasjon og at jeg har gitt de valgmuligheter i undervisningen. Her har for eksempel elevenes forslag om gruppearbeid, bruk av instrumenter og jobbe med å lage sanger påvirket, hvordan jeg har lagt opp undervisningen.

Et annet gjennomgående element som er blitt brukt er improvisasjon. Som beskrevet i kapittel 3.3, tar jeg i bruk ulike tilnæringer til improvisasjon i prosjektet. Når det gjelder den musikalske improvisasjonen har denne blitt gjennomført med et fokus på at det ikke eksisterer rett og galt og at elevene ikke kan gjøre feil. Denne tilnærmingen har gjort at vi tester ut forskjellige aktiviteter som for eksempel å teste ut å ta i bruk rytme, test å ta i bruk instrumenter og tester ut kløsterklang. På denne måten har denne tilnærmingen bidratt til å påvirke undervisningen ved at vi har en utforskende/utprøvende holdning til nye elementer som vi tar i bruk underveis i prosjektet. Den pedagogisk-improvisatoriske tilnærmingen har i hovedsak hjulpet meg som lærer til å fokusere mer på elevene og det som skjer i musickingen/improvisasjonen enn på å forholde meg til en konkret plan. Mens improvisasjon som verktøy/metode har blitt brukt for å endre det tradisjonelle maktforholdet mellom meg og elevene. Her har fokuset på at jeg og elevene skal lære sammen, vært viktig i hvordan undervisningen gjennomføres. Gjennom prosjektet har jeg gitt elevene flere valgmuligheter, fokus på dialog der elevene er med å styre veien i dialogen og slippe elevene mer løs, der elevene selv bestemmer hvordan de vil gjøre aktivitetene/oppgavene.

Dialog har også blitt brukt som et gjennomgående element i undervisningen. Her har det både vært diskusjoner om hva elevene mener musikk kan være og om de mener at det de har gjort i musickingen/improvisasjonen har vært musikk. Disse dialogene har bidratt til fokus på refleksjon rundt det vi gjør og rundt hva musikk kan være.

## **6.2 Forskningsspørsmål 2: *Hvordan påvirker undervisning i- og med improvisasjon lærers deltakelse i- og med musikk?***

Gjennom å tilnærme meg forskningsspørsmål 2 har det dukket opp noen interessante funn. I arbeidet med prosjektet vil jeg si det har skjedd en tydelig endring i min (lærers) deltakelse i- og med musikk. Lærerrollen har gjennom hele prosjektet vært noe jeg har måtte forholdt meg kritisk til. Jeg kommer derfor å gå litt nærmere inn på hvordan lærerrollen min har endret seg gjennom prosjektet, før jeg diskuterer hvordan deltakelsen min i- og med musikk har endret seg.

### 6.2.1 Lærerrollen

I starten av prosjektet synes jeg det var vanskelig å balansere rollen mellom veileder og lærer. Freire (1968) vektlegger at læreren i problemrettet undervisning må fungere som en veileder, der elevene blir betraktet som kritiske med-undersøkere. I starten av prosjektet var det vanskelig for meg å bryte med den tradisjonelle lærerrollen. Som beskrevet i kapittel 5.2

(Resultat: Historien om prosjektet) under første økt, presenterte jeg hva improvisasjon var, uten å la elevene være med i undersøkelsen av hva improvisasjon kunne være. Under denne forklaringen forholdt jeg meg mer til den tradisjonelle lærerrollen enn veilederrollen som jeg ønsket å ha. Jeg åpnet ikke opp for en dialog om hva det kunne være, men brukte min makt som lærer til å si hva det var. Jeg opplevde også at jeg gjennom denne økten var litt ledende i spørsmålene mine og la litt føringer for hva elevene svarte. I slutten av timen oppsto det en dialog/diskusjon om hva musikk kunne være, i denne diskusjonen var min opplevelse at jeg klarte å fungere mer som en veileder, men at jeg fremdeles ikke klarte helt å holde denne rollen.

Under andre økt opplevde jeg at jeg klarte å holde meg mer til rollen som veileder. I diskusjonen i starten av timen om hva som kunne være musikk, lå fokuset i diskusjonen på elevene og deres meninger rundt det jeg presenterte. Jeg opplevde at det var jeg som må starte og holde dialogene/diskusjonene i gang, men jeg ser på dette som steg i det Freire (1968) kaller bevisstgjøringsprosessen. Dersom mennesker ikke er bevisst de forholdene de lever under (som i mitt tilfelle var deres forhold og forståelse av musikk), vil de heller ikke kunne forholde seg kritisk til deres virkelighet. Jeg så det derfor som mitt ansvar i rollen som veileder å sette i gang dialogen om hva som kunne være musikk, for å sette i gang refleksjonen rundt hva elevene mente musikk kunne være. I denne økten har jeg også hatt lettere for å la elevene medvirke i det vi gjorde. Jeg ser i ettertid at fokuset mitt i denne timen har vært rundt bevisstgjøring rundt hva musikk kan være og hvem som får bestemme hva musikk kan være, noe som slik jeg opplever det har ført meg litt inn i en mer ledende stil i veilederrollen.

I tredje økt klarte jeg i større grad å la elevene medvirke i det vi skulle gjøre og i hvordan vi gjorde det. I løpet av denne økten opplevde jeg at jeg kunne ha en mer veiledende rolle. Til tider måtte jeg veilede elevene, men i denne timen var de mye mer selvgående i aktivitetene. Slik jeg opplever det, har dette både med at jeg turte å gi elevene mer frihet enn jeg hadde gjort tidligere, og at både jeg og elevene var tryggere på hverandre og det vi drev med, og at vi jobbet mer i mindre grupper. Som Sætre (2006) skriver er det viktig at en lærer tørr å gi fra seg kontrollen, slik at elevene får teste ut egne ideer. Han vektlegger at en lærer burde lytte til elevene og ha fokus på samarbeid og musikkskapingen mellom elevene. Videre skriver han at lærere burde veilede med utgangspunkt i musikken som skapes. I denne økten opplevde jeg at det var aktivitet og liv i klasserommet. Selv om det var mye lyd var det en god stemning og jeg opplevde at samarbeidet og dialogen mellom meg og elevene var lett og positivt.

I fjerde økt økte opplevelsen av positiv energi i klasserommet. I denne økten opplevde jeg at jeg klarte å fungere godt i rollen som veileder. Dialogen, utforskningen og samspillet mellom meg og elevene fungerte slik jeg opplevde det godt.

Som vi ser, har lærerrollen min vært i tydelig endring gjennom prosjektet, og vektingen mellom deltaker og lærer har vært en vanskelig balansegang. Willox et al. (2011) skriver at lærer også i deres forskning hadde vanskeligheter med vektingen av rollene sine, i forsøket på å bryte med det tradisjonelle maktforholdet mellom lærer og elev. Dette innebar en forhandling av sin posisjon på akse mellom lærer og ekspert. Balansegangen mellom disse rollene er krevende ettersom læreren har ansvaret for å veilede elevene i improvisasjonen, men også er deltaker. Det kan virke som Willox et al. (2011) også gjenkjenner problematikken med veilederrollen som Freire (1968) vektlegger. Slik jeg opplevde det, har rollen min gjennom prosjektet vært en vekting mellom å fungere som en lærer og en veileder. Gjennom prosjektet strebet jeg mot et ideal der jeg og elevene skulle være likestilte medundersøkere, mens det i praksis virker som en et umulig ideal å oppnå ettersom du uansett er i et maktforhold med elevene. I etterkant ser jeg at det kan ha noe med at jeg ville bryte maktforholdet mellom meg og elevene helt, men at det i praksis viste seg som vanskelig å gjøre, spesielt på så kort tid. Slik jeg ser det og opplever det, kan den veiledende rollen fungere som et ideal man jobber mot, men der maktforholdet aldri kan brytes helt ned.

Jeg ser også at denne rollen er noe som blir til over tid. Etter hvert som relasjonen mellom meg og elevene ble sterkere, merket jeg at det var lettere å slippe taket på den mer tradisjonelle rollen min. Som Sætre (2006) påpeker må en lærer tørre å gi fra seg kontrollen og la elevene få teste ut egne ideer. Etter min opplevelse har også øvelsen i å improvisere sammen med elevene gitt meg erfaringer som gjør at det etter hvert ble enklere å bevege seg mot den mer veiledende rollen. Chandler (2018) fant i sin litteratur og forskningsgjennomgang at forskning viser at erfaring og øvelse i å improvisere er sterkt knyttet til om lærere tar i bruk improvisasjon i sin undervisning. Gjennom prosjektet ser jeg hvorfor dette kan ha en sammenheng. I starten av prosjektet opplevde jeg at jeg behøvde mer kontroll over de improvisatoriske aktivitetene fordi improvisasjon både var nytt for meg og elevene. Mot slutten av prosjektet da jeg og elevene hadde mer øvelse i å improvisere (og jeg kjente elevene bedre) ble det lettere for meg å stille meg enda mer åpen til det som kunne skje og jeg ble mer deltaktiv i det ukjente som oppsto.



### 6.2.2 Den pedagogisk-improvisatoriske tilnærmingen til undervisning

Den pedagogiske improvisatoriske tilnærmingen til undervisningen har gjort at jeg i undervisningene har vært mer oppmerksom på elevenes kroppsspråk og signaler de gir enn jeg har vært tidligere i min undervisning. For eksempel i økt to da diskusjonen i starten av timen gikk tungt, kjente jeg på kroppsspråket elevene at de hadde behov for å gjøre noe annet og fant ut at det var på tide å gå bort fra diskusjonen og over til å gjøre noe praktisk. Gjennom prosjektet har jeg merket at jeg i større grad kjente når elevene trengte å gjøre noe annet og la mer merke til hvordan jeg opplevde undervisningen. Moltubak (2020) trekker frem at et av punktene du burde ha fokus på når du tar i bruk improvisasjon i egen undervisning, er å ha fokus på elevene. Som han skriver skjer det mye i klasserommet som man ikke får med seg som lærer. Gjennom å ha fokus på å observere hvordan elevene har det eller impulser elevene sender, kan man med trening bli flinkere til å lese klasserommet. Moltubak (2020) vektlegger også at man kan ta i bruk øvelser som gir læreren muligheten til å observere klassen mens elevene er opptatt med oppgaver/aktiviteter. Ser jeg tilbake på prosjektet ser jeg at det er i de timene elevene jobbet i grupper at jeg tok meg tid til å observere og ta inn impulsene fra klasserommet. For eksempel i økt tre da elevene jobbet sammen i gruppene og gjorde seg klare til å sammen lage musikk, leste jeg kroppsspråket til elevene om de var klare til å begynne samspeillet med resten av klassen. I økt fire merket jeg i starten av timen at elevene ble nervøse når jeg introduserte at vi til slutt skulle fremføre en liten improvisasjon eller en liten musikkbit for hverandre, og brukte denne informasjonen til å veilede meg selv til å minne elevene på at de ikke kunne gjøre feil. Gjennom prosjektet var det spesielt i tredje og fjerde økt jeg følte at jeg klarte å lese elevene best. Det var også i disse øktene at elevene jobbet mest i mindre grupper, noe som ga meg muligheten til å observere uten at jeg selv var i fokus.

### 6.2.3 Deltakelse i- og med musikk

Det er vanskelig å si noe konkret om hva som har endret min lærerrolle og dermed også min deltakelse, men jeg har likevel noen momenter som jeg mener har hatt en effekt. I de tre siste refleksjonsloggene mine har jeg skrevet om at det har skjedd en endring i meg. Etter siste økt i prosjektet skrev jeg en refleksjonslogg om min opplevelse av det som skjedde i klasserommet siste økt, og jeg velger å presentere denne som et eksempel på min opplevelse og min beskrivelse av min endring.

*Det er en god stemning i klasserommet. Elevene virker engasjerte og tar oppgaven på strak arm. Det finnes ikke mye av nølingen og usikkerheten jeg opplevde i de første øktene. For meg er det som om musikken allerede fyller klasserommet. Det er en herlig blanding av lyder, latter, toner og prat/diskusjoner som sprer en glede i meg. Dette er for meg lyden av et rom der deltakelse, utprøving og musikalske diskusjoner finner sted. Alt som foregår i klasserommet blir nesten som et lite improvisasjonstykke.*

*Jeg trodde aldri at jeg som tidligere har vært så avhengig av å ha en plan gjerne med en nødløsning, kunne være så rolig i en time der jeg ikke aner hva som vil skje. Det sjokkerer meg hvor fort disse øktene har gått sammen med elevene og hvor mye jeg har lært av disse ungdommene. Improvisasjon er noe jeg kommer til å ta med meg videre i min undervisning og i min lærerstil. (utdrag fra refleksjonslogg presentert i presentasjon av fjerde økt)*

Som vi ser av dette utdraget opplevde jeg at både jeg og elevene hadde blitt mer trygge på hverandre og at jeg derfor klarte å slippe mer kontrollen og bli mer en del av musikkskapingen/musickingen/improvisasjonen som oppsto. Willox et al. (2011) skriver om at i forskningen deres der forskeren deltok på lik linje som resten av deltagerne, hjalp dette på å bygge trygghet mellom forskeren og deltakerne, gjennom at ungdommen så at forskeren tok del i samme aktiviteter som dem der de også kunne gjøre feil. Som Alterhaug (2010) påpeker krever improvisasjon en god dose tillitt mellom deltakerne. For at mennesker skal tørre å uttrykke seg krever det at både elevene og jeg føler oss trygge.

Den pedagogisk-improvisatoriske tilnærmingen til undervisningen, har gjort at jeg har klart å la elevene medvirke mer i øktene. Den musikalske improvisasjonen har vært med på å holde fokuset mitt på å undersøke med elevene, mens improvisasjon som verktøy gradvis har endret maktforholdet mellom meg og elevene. Alt i alt har min opplevelse og erfaring med å gjennomføre et prosjekt med en improvisatorisk tilnærming til musikkundervisning, ført til at jeg kommer til å ta i bruk improvisasjon fremover i min undervisningspraksis. Opplevelsen av at elevene aktivt deltar i de musikalske aktivitetene og diskusjonene har fått meg til å innse at elevene besitter mye forståelse og musikalsk kompetanse som ikke vises i den tradisjonelle undervisningen jeg har gjennomført tidligere. Slik jeg ser det har undervisning i- og med improvisasjon påvirket min deltakelse i- og med musikk, både gjennom endring av mitt syn på elever, min rolle i musikkskapingen/improvisasjon/musickingen og i min forståelse av hvordan man kan jobbe med musikkbegrepet.

### **6.3 Forskningsspørsmål 3: *Hvordan påvirker undervisning i- og med improvisasjon elevenes deltakelse i- og med musikk?***

Forskningsspørsmål 3 besvares som nevnt av elevenes refleksjonslogger, og gjennom disse kom det frem at undervisningen har hatt en påvirkning på noen av elevenes deltakelse i- og

med musikk. Her har det skjedd en endring i flere aspekter av elevenes beskrivelser av sin egen deltakelse: Det har skjedd en endring i både elevenes tro på at de kan delta, deres forståelse av musikk og om de selv mener at de har deltatt.

### 6.3.1 Endring i elevenes tro på at de kan delta

Et funn er at det har skjedd en endring i elevenes tro på at de kan delta i å lage/skape musikk. Som vi kan se i tabell 4 nedenfor, var det i forkant av prosjektet ni elever som mente de kunne delta i å lage/skape musikk. Noen av elevene som svarte ja på at de kunne delta knyttet dette til å kunne noter eller instrumenter, mens andre knyttet det til at de likte musikk og syntes det var morsomt. Noen av elevene skrev at de kunne delta, men at det kunne være litt vanskelig. I tabell 4 ser vi at det før prosjektet var 5 elever som mente at de ikke kunne delta. De elevene som svarte nei på spørsmålet om de kunne delta, knyttet svarene sine til at de ikke kunne spille instrumenter, ikke var musikalsk, ikke ville eller ikke kunne. Tre elever svarte vet ikke og knyttet dette til at de ikke visste eller at de var redd for at andre ikke kom til å like det. En elev valgte å ikke svare.

Tabell 4 - Svar gitt i elevenes refleksjonslogger i forkant av prosjektet

<b>Føler du at du kan delta i å lage/skape musikk?</b>		<b>Hvorfor/Hvorfor ikke?</b>
Ja	9 elever	Kan spille noter og enkelt for å lære instrument. Liker musikk. Det er ikke vanskelig, litt vanskelig å tenke hva jeg skal lage. Vet ikke. Hvis det er en skoleoppgave med ikke for høyt nivå. Fordi at da kan i slippe meg løs. Fordi vi spiller ukulele på skolen. Det er morsomt. Prøver, men det er vanskelig.
Nei	5 elever	Liker ikke å spille instrument. Kan delta, er bare ikke særlig musikalsk. Vil ikke. Kan ikke lage musikk.
Vet ikke	3 elever	Det er så forskjellige ting så da blir jeg på en måte redd for at ingen kommer til å like det jeg gjør. Vet ikke.
Ikke svart	1 elev	

I etterkant av prosjektet kan vi se i tabell 5 under, at 15 elever svarte at de følte de kunne delta i å lage/skape musikk. Disse elevene knyttet svarene sine til at de prøvde, kunne mye om musikk, at alle kunne være med/være med å lage lyder, følte at de ble med, musikk var mye forskjellig, det var lett, fantasien vi laget og fordi det var lyd. Her er det tre elever som ikke svarte, der to elever ikke var til stede og en elev som gjennom hele prosjektet ikke har svart.

Tabell 5 - Svar gitt i elevenes refleksjonslogger i etterkant av prosjektet

Føler du at du kan delta i å lage/skape musikk?		Hvorfor/Hvorfor ikke?
Ja	15 elever	Fordi jeg prøver. Fordi jeg kan mye om musikk. Fordi alle kan være med å lage musikk. Fordi det er vår fantasi vi lager. Fordi jeg kan være med å spille/lage lyder. Etter disse timene føler jeg det. Fordi det er bare å lage lyder som høres bra ut. Fordi musikk er så mye forskjellig Det er lett. Fordi det er lyd. Fordi jeg føler jeg blir med.
Nei	0 elever	
Vet ikke	0 elever	
Ikke svart (2 elever er ikke til stede)	3 elever	

Sammenligner vi resultatene fra før prosjektet og etter prosjektet, ser vi at før det prosjektet var halve klassen (ni elever) som mente de kunne delta i å lage musikk, mens det etter prosjektet var 15 elever av 18 elever som mente at de kunne delta (to elever var ikke til stede). De fem elevene som svarte at de ikke kunne delta i å lage/skape musikk før prosjektet, svarte i etterkant at de kunne delta i å lage musikk. To av elevene som svarte «vet ikke» før prosjektet ble gjennomført svarte i etterkant at de kunne delta i å lage musikk. En elev som svarte «vet ikke» før prosjektet startet og en elev som svarte ja før prosjektet startet, var ikke til stede under siste økt. En elev har gjennom hele prosjektet valgt å ikke svare på noen spørsmål.

Jeg har også bedt elevene svare på om de mener at det har skjedd en endring i hvordan de mener de kan delta i musikk gjennom timene jeg har hatt med dem. I likhet med forrige spørsmål er elevene her også delt. Fem elever svarte at det ikke har skjedd en endring, og knyttet det til at de kunne delta før også. Åtte elever svarte at det har skjedd en endring, og knyttet dette til at de har jobbet i grupper, fordi alt var lov og fordi vi hadde gjort så mye forskjellige øvelser. Her svarte noen av elevene klart ja, mens andre svarte at det hadde skjedd en liten endring. To elever har svart vet ikke, mens tre elever ikke har svart (to elever var ikke til stede). Her kan det også se ut som improvisasjon kan ha en påvirkningskraft på elevenes deltakelse i- og med musikk.

Elevenes tro på at de kan delta i å lage/skape musikk, kan knyttes til det Skaalvik & Skaalvik (2015) beskriver som mestringsforventning. De beskriver at mestringsforventning er knyttet til elevenes tro på at de kan utføre spesifikke oppgaver. Her viser de til at elever som har høy mestringsforventning, har høyere innsats, mer engasjement og mer utholdenhet i møte med

utfordringer. Som Skaalvik & Skaalvik (2015) påpeker finnes det en tydelig sammenheng mellom mestringsforventning og motivasjon for skolearbeid. Mestringsforventning har mye å si for både motivasjon og innsats i skolearbeidet, og som de trekker frem er det viktig at læringssituasjonen legger til rette for alle elever opplever mestring. Dette innebærer å tilpasse undervisning og aktiviteter til elevenes forutsetninger. Gjennom arbeidet med dette prosjektet har det skjedd en endring i elevenes tro på at de kan delta i å lage/skape musikk. Denne endringen indikerer at undervisning i- og med improvisasjon kan ha hatt en påvirkning på elevenes tro på at de kan delta i- og med musikk. Skaalvik & Skaalvik (2015) knytter mestringsforventning til motivasjon i skolearbeidet, og ettersom det har skjedd en endring i deres mestringsforventning, kan det også tenkes at det har skjedd en endring i deres motivasjon i arbeidet med musikk.

Nøyaktig hvorfor det har skjedd en endring i elevenes tro på at de kan delta i å lage/skape musikk er vanskelig å si, men det kan virke som om komponenter eller kombinasjonen av komponenter fra undervisningen har hatt en innvirkning: 1) Giacomelli (2012) påpeker at improvisasjon kan åpne opp for at det ikke finnes noen feil. Gjennom en åpen utforskning der det ikke finnes rett og galt, stiller deltakerne nærmere likt i den musikalske samtalen. Jeg vil også tro at når det ikke finnes rett og galt, kan dette ha en innvirkning på elevenes tro på at de kan delta. Når det ikke er mulig å gjøre feil, er det heller ingen grunn til å tro at man ikke mestrer oppgaven/aktiviteten. På denne måten kan improvisasjonen gjennomført i mitt prosjekt ha hatt en innvirkning på elevenes tro på at de kan delta og på deres deltakelse. 2) Et annet element som kan ha virket inn på elevenes tro på at de kan delta i å lage/skape musikk, er endringer i deres musikalitets- og musikkssyn. Dersom prosjektet har påvirket elevenes musikalitetssyn fra et mer absolutt musikalitetssyn (Brändström, 1997) mot et mer åpent musikalitetssyn, kan dette påvirke elevenes tro på at de kan delta. Dersom elevene beveger seg i retningen mot et mer kommunikativt-, relativistisk- eller relasjonelt musikalitetssyn (Torgersen & Sæther, 2021), kan de også ha endret oppfatning om hvem som kan delta i musikalske aktiviteter. Det samme gjelder også dersom prosjektet har endret elevenes musikkssyn. Dersom improvisasjonen/musickingen og dialogene/diskusjonene om hva musikk kan være, har endret elevenes forståelse av musikkbegrepet, kan det også tenkes at dette muligens har utvidet deres forståelse av musikk kan være og dermed åpnet opp for at de har en plass i musikkskapning.

### 6.3.2 Endring i elevenes forståelse av musikk

Elevene fikk siste økt spørsmål om det hadde skjedd en endring i deres forståelse av hva musikk var gjennom undervisningsøktene jeg har hatt med dem. Her var det delte meninger blant elevene. Fem elever svarte at det ikke hadde skjedd en endring, mens sju elever mente det hadde skjedd en endring. To elever svarte vet ikke og fire elever har ikke svart (to elever var ikke til stede). Flere av elevene som uttrykte at det hadde skjedd en endring i deres forståelse, forklarte dette med at de etter disse timene så på musikk som mye mer enn før, for eksempel at det ikke bare var sanger eller instrumenter. Her kan det se ut som improvisasjon og dialogene kan ha hatt en påvirkningskraft på noen av elevenes forståelse av hva musikk kan være mot en mer åpen forståelse av musikk, muligens i retning av Smalls (1998a) musicking.

Jeg stilte også elevene spørsmålet om hva musikk var for dem før prosjektet startet og hva musikk var etterkant av prosjektet. Her innser jeg at spørsmålene er stilt på ulik måte og at dette kan ha hatt en innvirkning på hvordan elevene besvarte dette spørsmålet (se vedlegg 1). I forkant av prosjektet knyttet mange elever musikk til rytme, klang, sanger og instrumenter. I etterkant av prosjektet knyttet de fleste elevene musikk til lyd, mye forskjellig og at musikk var forskjellig fra person til person. Her kan det virke som om det har skjedd en endring i elevenes forståelse av hva musikk kan være, til et mer åpent syn på musikk som ikke er så fokusert mot det Small (1998a) beskriver som vestlig klassisk tradisjon.

Her er det også vanskelig å si nøyaktig hva som har endret noen av elevenes forståelse av hva musikk kan være. Slik jeg ser er det nok mest sannsynlig en kombinasjon mellom ulike komponenter i undervisningen. Jeg tror at dialogene/diskusjonene rundt hva som er musikk og hva musikk kan være har hatt innvirkning på elevenes forståelse, og i løpet av prosjektet har det oppstått flere dialoger/diskusjoner rundt hva musikk kan være og hva som kan være musikk. Gjennom dialogene med elevene har jeg fått innsyn i deres forståelse rundt temaet musikk, men jeg har også fått muligheten til å utfordre denne forståelsen og skape en situasjon der elevene reflekterer over sin forståelse. Som Freire (1968) trekker frem kan kritisk bevisstgjøring gjennom dialog og problemrettet undervisning gjøre det mulig for elevene å stille seg kritisk til forståelsen av virkeligheten de lever under og se behovet for å skape en ny virkelighet. Som flere elever trekker frem har de innsett at musikk kan være mye mer enn det de trodde før prosjektet. Kanskje er det en kombinasjon mellom diskusjonene/dialogene, kritisk bevisstgjøring og improvisasjon som har endret elevenes forståelse av hva musikk kan være.

### 6.3.3 Deltakelse i prosjektet vs. vanlig undervisning

I spørsmålet om hvordan mine timer hadde påvirket elevens deltakelse i musikkfaget, i forhold til den vanlige undervisningen, var elevene litt uenig. Noen elever mente det ikke hadde påvirket deltakelsen deres i det hele tatt, mens andre svarte at fordi de har lært at musikk kunne være så mye forskjellig, ville det være enklere med musikk. To elever uttrykte at fordi det hadde vært morsommere enn vanlig, hadde de lært mer og vært mer fokusert. For de elevene som uttrykte at de har lært at musikk kunne være så mye forskjellig og at dette gjorde det enklere å delta i musikk, kan det virke som prosjektet har endret deres forhold til musikkundervisning. Dette viser at improvisasjon og dialog kan ha en positiv påvirkning på noen av elevenes deltakelse i- og med musikk.

Jeg stilte elevene spørsmålet om hvordan det hadde vært å delta i timene jeg hadde hatt med dem, og hva som hadde gitt dem den følelsen. Her svarte mange elever at det har vært morsomt å delta. Elevene begrunner dette svaret med, fordi «det ikke er normalt å improvisere på skolen til vanlig», «enkelt å delta», «alle lekene», «gjort mye improvisasjon som er gøy», «gøy å prøve nye ting» og «en ny type musikk». En elev syntes at det var litt kleint og fire elever har ikke svart (to var ikke til stede). Det var et litt uventet funn at stort sett alle elevene beskrev timene vi har jobbet sammen, som morsomme timer. De begrunnet dette med at de hadde jobbet på andre måter enn til vanlig og at det derfor var enkelt å delta. Flere av elevene beskrev improvisasjon som noe de har likt spesielt godt. To av elevene uttrykte også i spørsmålet om hvordan mine timer hadde påvirket deres deltakelse i faget, i forhold til den vanlige undervisningen, at fordi de hadde hatt det morsomt, har de lært mer, deltatt og vært mer fokusert. Dette kan tyde på at jeg gjennom den improvisatoriske tilnærmingen til undervisningen i mitt prosjekt har klart å ha en mer leken tilnærming til musikk, som det virker som flere av elevene har likt. Det at så mange elever beskrev det vi har gjort som morsomt, og at to elever mener de har lært mer på grunn av dette, gir enda større grunn til å ta i bruk en improvisatorisk tilnærming i undervisningen. Som man ofte kjenner på selv legger man ofte mer innsats inn i aktiviteter som man selv synes er morsomme.

Gjennom prosjektet har elevene også uttrykt at de i løpet av de ulike øktene har deltatt i å lage/skape musikk og deltatt i improvisasjon. Etter første økt uttrykte 12 elever at de hadde deltatt i å lage/skape musikk, mens 10 elever mente de hadde vært med å improvisere. Etter andre økt (en elev var ikke til stede) uttrykte 14 elever at de hadde deltatt i å lage/skape musikk, mens 14 elever uttrykte at de hadde deltatt i improvisasjon. Etter tredje økt (to elever var ikke til stede) uttrykte 14 elever at de hadde deltatt i å lage/skape musikk, mens 14 elever

mente at de hadde deltatt i improvisasjon. Dette viser at det gjennom prosjektet gradvis (mest sannsynlig også avhengig av innholdet i øktene) har skjedd en endring i om elevene føler at de har deltatt i å skape/lage musikk og i om de har deltatt i improvisasjon. Her kan det også tenkes at mer erfaring med improvisasjon har bidratt i om elevene føler de har deltatt i improvisasjon og i å lage/skape musikk.

#### 6.3.4 Elever som har endret mening

Det er interessant å se litt ekstra nøye på de elevene som har endret mening om de kan delta i å lage/skape musikk, for å se hva som har endret seg. I tabell 6 under er det presentert hva de elevene som svarte «nei» og «vet ikke» på spørsmålet om de kunne delta i å lage/skape musikk svarte før først økt og hva de samme elevene svarte etter fjerde økt. Som vi kan se i tabellen har sju elever gått fra å mene at de ikke kan delta i å lage/skape musikk eller fra å være usikker på om de kan delta, til å mene at de kan delta. I begrunnelsene på hvorfor de mener de kan delta i etterkant av prosjektet, knyttet for eksempel elev 1 det til at hen prøver, mens elev 2 har gått fra å ikke å like å spille instrumenter til at alle kan delta for eksempel gjennom å spille instrument eller synge. Det kan se ut som det kan ha skjedd en endring i elevenes forståelse av hvem som kan være med i å lage/skape musikk og hva dette innebærer. Altså en mulig endring i musikalitetssyn og musikkssyn. Elevene har tidligere ment at de ikke kunne delta i å lage/skape musikk, men i etterkant knyttet de deltagelse til å prøve og at alle kunne delta. Her kan det se ut som elevene nærmer seg mer et relativistisk, kommunikativt og relasjonelt musikalitetssyn, der alle kan delta og alle er musikalsk på ulike måter.

Tabell 6 - Endring i elevenes svar på om de kunne delta i å lage/skape musikk

<b>Elev nummer:</b>	<b>Svar på spørsmål om elevene føler hen kan delta i å lage/skape musikk før første økt.</b>	<b>Svar på om eleven føler hen kan delta i å lage/skape musikk etter fjerde økt</b>
1	Nei	Ja fordi jeg alltid prøver
2	Nei, liker ikke å spille instrument	Ja, alle kan være med på å lage musikk for eksempel ved å spille et instrument eller synge
3	Nei, kan så klart delta. Er bare ikke særlig musikalsk	Ja, etter disse timene føler jeg at jeg kan være med
4	Nei, fordi jeg ikke vil	Ja, fordi det er lyd
5	Jeg kan ikke lage musikk	Ja, det føler jeg fordi jeg føler jeg blir med
6	Kanskje?	Ja
7	Vet ikke	Ja, fordi alle kan lage musikk

Jeg vil fra denne tabellen trekke ut svaret til elev nummer tre som før prosjektet startet svarte at hen følte hen ikke kunne delta fordi hen ikke var musikalsk, til å svare etter fjerde økt at:



«ja, etter disse timene føler jeg at jeg kan være med». Denne eleven driver ikke med musikk utenfor og beskrev i forkant av prosjektet at musikk for denne eleven kun var noe man lyttet til. Gjennom elevens beskrivelse av seg selv som umusikalsk, virker det for meg som om eleven i forkant av prosjektet nærmer seg det Brändström (1997) kaller et absolutt musikalitetssyn, der musikalitet er begrenset til noen få og der eleven selv ikke anser seg selv som en av disse. Gjennom prosjektet virker det som om dette musikalitetssynet har endret seg mer i retning av et mer kommunikativt, relasjonelt eller relativistisk (Torgersen & Sæther, 2021) musikalitetssyn og eleven anser seg selv som en som kan delta i musikkskapning. Eleven gikk fra å beskrive musikk som kun noe eleven lyttet til, til å beskrive at musikk ikke bare trengte å være sanger, men kunne isteden være lyder. Dette kan tyde på at prosjektet har hatt en påvirkning på både elevens musikalitetssyn og elevens musikkssyn, som igjen kan være med på å forklare at eleven i etterkant av prosjektet føler hen kan delta i musikkskapning. Gjennom prosjektet har denne eleven gått fra å være usikker på om hen har deltatt i å lage/skape musikk, til å gradvis utover i prosjektet bli mer og mer sikker i sine svar på dette spørsmålet.

Når det gjelder forklaringer på hvorfor eleven har endret musikalitetssyn, kan dette ha noe med at hen gjennom dialog og utprøving har blitt utfordret på sin forståelse og deltakelse. Slik jeg ser det kan kombinasjonen mellom kritisk bevisstgjøring av hens musikkssyn og forståelse av musikk, åpen utprøving i musikk og dialog og refleksjon, ha hatt en innvirkning på både elevens tro på at hen kan delta i musikk og på elevenes forståelse av hva musikk kan være.

Som funnene viser har det skjedd en endring i flere av elevenes tro på at de kan delta i å lage/skape musikk og i deres forståelse av hva musikk kan være. Det er vanskelig å påpeke nøyaktig hva i prosjektet som har ført til denne endringen. Slik jeg ser det kan dette komme av en kombinasjon av de ulike elementene som er tatt i bruk i undervisningen. Siden endringen for noen av elevene i om de mener de har deltatt i å lage/skape musikk har skjedd gradvis, kan dette peke mot at elevene etter hvert som de møter nye former for musikkskapning, gjennom dialog og gjennom trening, endrer sin forståelse av hva musikk kan være og deres plass i musikkskapningen. Slik jeg ser det er det fullt mulig at kombinasjonen mellom åpen utforskning i improvisasjon, trening i å improvisere, dialog/diskusjon og kritisk bevisstgjøring, har ført til både en endring i om elevene mener at de deltar, har tro på at de kan delta og endring i deres forståelse av hva musikk kan være.

En komponent som kan ha hatt innvirkning på elevenes deltakelse i- og med musikk, kan være improvisasjon med et fokus på at det ikke finnes noe som er rett eller galt. Fra starten av

i prosjektet åpnet jeg opp for at det ikke fantes rett og galt i improvisasjonen og at det ikke var mulig å gjøre feil. I analysen av datamaterialet dukket det opp at akkurat dette har hatt effekt på noen av elevenes deltakelse. Som flere elever uttrykte hadde det vært lettere å delta fordi ingenting var feil. Dette var også den effekten jeg håpet at åpen utforskning skulle ha. Giacomelli (2012) skriver også om at når det ikke er rette og gale noter, kreves det ikke ferdigheter på instrumenter for å kunne delta. Det kreves bare at man ønsker å delta i musikkskapingen. Dette kan ha gjort det lettere for elevene å delta i musikkskapingen.

En annet funn som dukket opp i dette forskningsspørsmålet er at elevenes medvirkning i hva vi jobbet med og hvordan vi jobbet med improvisasjon har påvirket elevenes deltakelse. Et eksempel som kom frem i forskningen er at flere elever syntes det var enklere å jobbe i grupper. Her kom det frem i undersøkelsen av datamaterialet at elevene syntes det ble enklere å delta når de jobbet i mindre grupper, noe som medførte at vi gjennom prosjektet jobbet både i grupper og som hel klasse. Her uttrykte flere elever i etterkant av timene vi hadde jobbet i grupper, at det var lettere å delta fordi de fikk jobbe i mindre grupper. Et annet eksempel er at flere elever uttrykte at det var lettere når de slapp å bruke stemmen. Dette funnet gjorde også at jeg senere i prosjektet ga elevene muligheten til å ikke bruke stemmen.

Kunnskapsdepartementet (2017) legger også vekt på at elevene skal få medvirke i skolehverdagen i overordnet del av læreplanen. De skriver om at elevene gjennom skolehverdagen burde erfare at de har en innvirkning på saker som angår dem. Elevene skal bli hørt og dialogen mellom lærer og elev må være basert på respekt (s.9). Freire (1968) legger også vekt på at lærer og elev skal være kritiske med-undersøker, som slik jeg ser det, innebærer dette at elevene får muligheten til å medvirke i undervisning.

En mulig forklaring på at elevene i etterkant av prosjektet mente at de kunne delta i musikk, kan være at jeg ubevisst har overført mitt syn til elevene. Gjennom prosjektet har jeg prøvd å ikke si så mye om eget syn på musikk og musikalitet, men i analysen av datamaterialet har mitt syn kommet frem underveis i undervisning. Som Angelo (2017) skriver har lærerens musikalitetssyn en innvirkning på undervisning gjennom valg av aktiviteter og arbeidsmetoder, men slik jeg ser det også i hvordan jeg stiller spørsmål. Selv om jeg ikke har ønsket å uttrykke hva jeg mener er det likevel en mulighet for at jeg har overført mitt musikalitetssyn til elevene. Likevel mener jeg at man ofte må møte et annet syn enn sitt eget, hvis man skal kunne se noe fra en annen side. I en gruppe der alle har samme synet, er det vanskelig og lite nødvendig å endre dette synet. Slik jeg ser det kan jeg ha overført mitt syn,

men jeg kan også ha møtt elevene med et annet syn, som har ført til at elevene stiller seg kritisk til sitt opprinnelige musikk- og musikalitetssyn.

#### **6.4 Oppsummering: *Hvordan kan en improvisatorisk tilnærming til musikkundervisning i prosjektet påvirke deltakernes deltakelse i- og med musikk?***

Gjennom denne masteroppgaven har jeg forsøkt å undersøke og belyse problemstillingen: *Hvordan kan en improvisatorisk tilnærming til musikkundervisning i prosjektet påvirke deltakernes deltakelse i- og med musikk?* Her har jeg gjennom forskningsspørsmålene undersøkt hvordan en forskerlærer kan utforme undervisning i- og med improvisasjon som fremmer deltakelse, og hvordan undervisning i- og med improvisasjon påvirker lærers- og elevers deltakelse i- og med musikk. Det er vanskelig å si om andre forskere ville ha funnet samme resultat som jeg fant i denne studien. Ettersom studien både er avhengig av kontekst, deltakerne, min tolkning og min opplevelse, er det ikke mulig å generalisere resultatene. Slik jeg ser det gir forskningen likevel tydelige resultater på at en improvisatorisk tilnærming til musikkundervisning kan påvirke deltakernes deltakelse i- og med musikk.

Forskingsspørsmål 1 viste at komponenter som dialog, kritisk bevisstgjøring, problemrettet undervisning, åpen improvisasjon, elevmedvirkning og lærerrolle, har vært viktig i utformingen av undervisning som fremmer deltakelse. Her har improvisasjon gjennom improvisasjon som verktøy/metode vært viktig for å endre maktforholdet mellom lærer og elev. Improvisasjon som pedagogisk improvisatorisk tilnærming har vært viktig for å ha fokus på lærerrolle, fokus på elevene og å være mer til stede i undervisningen. Den musikalske improvisasjonen har vært viktig for å utforske og for å sette i gang en dialog.

I forskningsspørsmål 2 har fokuset vært på hvordan den improvisatoriske tilnærmingen til undervisning har påvirket min (lærers) deltakelse i- og med musikk. Her har endringen i lærerrollen fra en mer tradisjonell lærerrolle til en mer veiledende lærerrolle vært i fokus. Dette forskningsspørsmålet har også undersøkt hvordan undervisning i- og med improvisasjon har påvirket min deltakelse i- og med musikk. Her kom det frem at prosjektet har endret mitt syn på elever, min rolle i musikkskapingen/improvisasjonen/musickingen og min forståelse av hvordan man kan jobber med musikk. Når det gjelder endringen i synet på elever, har jeg innsett at de ungdommene jeg har jobbet med har mye musikalsk kunnskap som ikke kommer frem i en mer tradisjonell undervisning. I musikkskapingen lytter de og tilpasser seg til hverandre mye lettere enn jeg hadde trodd. Her kommer virkelig det kommunikative aspektet ved musikalitet frem. Dette prosjektet har også hatt en innvirkning i min rolle i

musikkskapingen/improvisasjon/musickingen. I starten av prosjekt var jeg mer leder enn veileder, mens jeg utover i prosjektet trakk meg mer tilbake og lot ungdommen selv styre musikkskapingen. Her oppdaget jeg at de fint klarte å styre improvisasjonen/musikkapingen/musickingen selv, og var flinke til å skape sammen. Prosjektet har gitt meg et nytt syn på hvordan man kan jobbe med musikk sammen med elevene. I slutten av prosjektet trengte jeg ikke lenger å veilede dem på samme måte som i starten. Improvisasjonen har gitt meg muligheten til å sammen med elevene diskutere og utforske musikk på en måte der alle er delaktige, og der jeg (slik jeg opplever det) ikke overfører kunnskapen til elevene, men skaper den sammen med dem.

Gjennom forskningsspørsmål 3 drøftet jeg hvordan undervisning i- og med improvisasjon påvirket elevenes deltakelse i- og med musikk. Her kom det frem at det har skjedd en endring i flere av elevenes tro på at de kunne delta-, elevenes faktiske deltakelse- og i deres forståelse av/i musikk. Her ble det diskutert flere komponenter av undervisningen som kunne hatt en innvirkning på elevenes deltakelse. Mest trolig er det en kombinasjon mellom flere aspekter som har bidratt til endringen i elevenes deltakelse i- og med musikk. Noen komponenter elevene beskrev som viktige for endringen i deltakelsen, var at den åpne utforskningen i improvisasjon gjorde det lettere, at de i etterkant av prosjektet så på musikk som mye mer enn før (altså en mulig endring i musikalitetssyn og musikk-syn), at de fikk medvirke i undervisningen og at de hadde det gøy i undervisningen. Den åpne utforskningen gjorde det ifølge elevene lettere å delta fordi ingenting var feil. Endring i forståelse av musikk, beskrev elevene som at det var lettere å delta når musikk kunne være mer enn sanger og å spille instrumenter. Medvirkning i undervisningen for eksempel gjennom gruppearbeid, gjorde det ifølge elevene lettere å delta. Det at de hadde det gøy i undervisningen gjorde det ifølge noen elever lettere å være fokusert og at de lærte mer.

Denne studien viser at en improvisatorisk tilnærming til musikkundervisning i dette prosjektet har en påvirkning på deltakernes deltakelse i- og med musikk. Funnene viser at flere av elevene går fra å mene at de ikke kan delta i å lage/skape musikk, mot en mer åpen musikkforståelse og at elevene gradvis gjennom prosjektet mener at de deltar i å lage/skape musikk. Funnene viser også at jeg som lærer går fra en mer tradisjonell lærerrolle i starten av prosjektet til en mer veiledende rolle i slutten av prosjektet. Det skjer også en endring i mitt syn på elever, min rolle i musikkskapingen/improvisasjonen/musickingen og min forståelse av hvordan man kan jobbe med musikk.

Det er vanskelig å si spesifikt hva som førte til at det skjedde en endring, men det er naturlig å tro at det kan være en kombinasjon mellom flere komponenter i undervisningen. Elevene har blant annet trukket frem at den åpne improvisasjonen gjorde det lettere å delta. I tillegg har de påpekt at deres forståelse av hva musikk kan være har utvidet det seg, og at dette kunne gjøre det lettere med musikk i etterkant av prosjektet. Jeg tror også at dialogen og den åpne utforskningen i improvisasjon har bidratt til endring i både min (lærers) og elevenes deltakelse i- og med musikk. Samtidig så tror jeg den problemrettede undervisningen og kritisk bevisstgjøring og refleksjon rundt musikk, kan ha bidratt til en endring. Som en hovedårsak tror jeg improvisasjon har bidratt i påvirkningen av deltakernes deltakelse i- og med musikk.

Jeg mener dette prosjektet har endret meg, og kanskje også elevene, på et dypt plan. Både Willox et al. (2011) og Moltubak (2020) finner det samme i sitt arbeid med improvisasjon:

Willox et al. (2011) skriver at elever gjennom improvisasjon kan bli aktive deltakere istedenfor å være passive i kunnskapsproduksjonen. Som de skriver videre «(...) they model new kinds of relationships, and they become engaged and curious listeners; they begin, in effect, to hear and to play the world anew.» (Willox et al., 2011, s.128). Som igjen kan føre til bedre samarbeid, åpenhet til uventede hendelser og personlig innsikt.

Eller som Moltubak beskriver det «Å lære improvisasjon innebærer å bli bedre kjent med seg selv, å lære å omgås andre og samarbeide med andre på et dypt menneskelig nivå. Det berører alle sider ved det å være menneske, både som individ og medlem av et fellesskap.» (Moltubak, 2020, s. 59).

Jeg opplever det på samme måte at elevene gjennom improvisasjonen har blitt mer aktive deltakere og at improvisasjonen har gitt oss muligheten til å bli bedre kjent med oss selv og hverandre på en annerledes måte, og mener dette fremholder improvisasjon som en fruktbar og god tilnærming vi burde sett mer av i skole og lærerutdanning.

## 7 Avslutning

Basert på funnene i forskningen kan det virke som om improvisasjon kan være et verktøy å ta i bruk for å skape muligheter for deltakelse i musikk i et livslangt perspektiv, slik læreplanen vektlegger. Gjennom studien har det kommet frem at den improvisatoriske tilnærmingen til musikkundervisning har brakt med seg flere positive aspekter. Flere elever har fått en tro på at de kan delta i musikk, som igjen mest sannsynlig bringer med seg mer deltakelse i- og med musikk. Jeg har opplevd en endring i min lærerrolle og har innsett hvor mye elevene har å komme med innen musikk, som jeg ellers ikke hadde fått innsyn i. Den musikalske improvisasjonen og den pedagogisk-improvisatoriske tilnærmingen har vært med på å holde fokuset på å undersøke med elevene, mens improvisasjon som verktøy har gradvis endret maktforholdet mellom meg og elevene. Slik jeg ser det har dette prosjektet vist at det er mulig å sammen med elevene utforske ulike syn og forståelser av musikk. Slik at elevene selv kan ta et kritisk og bevisst valg til hvilket musikalitetssyn og musikk syn elevene ønsker å indentifisere seg med.

Jeg har i denne studien tatt steget bort fra det Kulset (2018) beskriver som en spesialisert musikkutvikling og en performativ musikkpraksis, og tatt steget mot det Kulset (2018) beskriver som en mer normativ musikkutvikling og en deltakende musikkpraksis. Som beskrevet i kapittel 3.2 har en spesialisert musikkutvikling og en performativ musikkpraksis vært faktorer som har bidratt til at det Brändström (1997) beskriver som det absolutte musikalitetssynet, har hatt en stor plass i menneskers forståelse av musikalitet. Denne studien, slik jeg ser det, viser at det er mulig - gjennom å ta i bruk improvisasjon, å åpne opp for en annerledes musikkutvikling og musikkpraksis som kan bidra til at mennesker kan delta i musikk i et livslangt perspektiv.

### **Implikasjoner for fremtidig forskning**

Denne studien har hatt fokus på om improvisasjon kan ha en påvirkning på deltakernes deltakelse i- og med musikk. Funnene fra denne forskningen viser at improvisasjon har hatt en påvirkning, men forskningen har lite materiale som kan si noe om hva eller hvilke komponenter som har hatt størst innvirkning. Fremtidig forskning innen improvisasjon kan kanskje fokusere på hvilke komponenter i- og med undervisning i improvisasjon som fremmer deltakernes deltakelse i- og med musikk.

Denne forskningen tar både for seg hvordan undervisning i- og med improvisasjon påvirker læreres og elevers deltakelse i- og med musikk. Det vil i fremtidig forskning være interessant

å fokusere på hvordan improvisasjon påvirker de ulike deltakerne, for å se om fremtidig forskning finner likhetstrekk med denne studien. Dette er spesielt interessant ettersom denne studien er gjennomført med en subjektiv forskerrolle, som kan ha innvirkning på resultatene.

### **Studiens implikasjoner for framtidens musikkundervisning**

I mine tidligere erfaringer som musikk lærer i praksis, har improvisasjon vært noe jeg aldri så på som veldig relevant for mine elever. Det var ikke før jeg gikk dette masterstudiet at mulighetene improvisasjon gir, gikk opp for meg. Etter å ha gjennomført dette masterprosjektet, ser jeg på improvisasjon som et viktig verktøy å bruke i min fremtidige musikkundervisning. Improvisasjon har vist seg å gi meg muligheten til å sammen med elevene konstruere hva musikkbegrepet kan innebære. Samtidig har prosjektet vist meg at det kan komme mye godt ut av aktiviteter som fokuserer på relasjoner og det som skjer her og nå.

Selv om denne forskningen fremhever de positive effektene improvisasjon har på musikkundervisning, foreslår jeg ikke at improvisasjon skal være den eneste aktiviteten i musikkundervisning. Slik jeg ser det har improvisasjonen i dette prosjektet likhetstrekk med det Small (1998a) beskriver som en mer uformell læring av musicking/musikk. Kanskje kan improvisasjon være et verktøy å bruke i skolen for å gi elevene en mer uformell læring av musicking som mange ikke får i vårt vestlige samfunn. I likhet med Giacomelli (2012) mener jeg ikke at vi kun skal drive på med improvisasjon i skolen, men at improvisasjon burde være en del av musikkundervisningen. Hun skriver at:

It is important for students to learn about responsibility and commitment, to engage in meaningful social interactions, and to develop the ability to think creatively and critically. Improvisation fosters all of these skills. I am not suggesting that improvisation should replace existing music curricular methods entirely, but rather that improvisatory modes of music making are essential to the creative development of students and should supplement existing text-based approaches to music pedagogy. (Giacomelli, 2012, s.8)

Som Giacomelli i sitatet over påpeker, ligger det i improvisasjon store læringsmuligheter av viktige ferdigheter. Som mitt prosjekt også har vist, kan improvisasjon styrke elevenes tro på at de kan delta og deres forståelse av musikk, noe som igjen kan påvirke deres deltakelse i- og med musikk. Jeg tror også at å innta et mer improvisatorisk tankesett, der man ser på alt som skjer som gaver (Moltubak, 2020), kan hjelpe både lærere og elever til å takle det ukjente på en bedre måte. Kanskje kan øvelse i improvisasjon bidra til at mennesker generelt klarer å frigjøre seg litt fra planen og tørre å ta steget ut i det ukjente.

Improvisasjon kan også være et verktøy som kan bidra i å endre det absolutte musikalitetssynet som ifølge Kulset (2018) dominerer i samfunnet og det tradisjonelle musikkynet som Small(1998a) beskriver, over mot et litt mer kommunikativt, relativistisk og relasjonelt musikalitetssyn og mot et mer åpent musikkyn. Kanskje kan improvisasjon være med på å realisere læreplanen i musikk sitt mål om å legge grunnlaget for at elever skal kunne delta i musikk i et livslangt perspektiv.



## Referanseliste

- Adams, T. E., Ellis, C. & Jones, S. H. (2017). Autoethnography. I J. Matthes, C. S. Davis & R. F. Potter (Red.), *The International Encyclopedia of Communication Research Methods*. Hentet 24 mai 2021 fra <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1002/9781118901731.iecrm0011>
- Alterhaug, B. (2004). Improvisation on a triple theme: Creativity, Jazz Improvisation and Communication. *Studia Musicologica Norvegica* 29(30), 97-118.
- Alterhaug, B. (2010). Improvisation as Phenomenon and Tool for Communication, Interactive Action and Learning. I M. Santi (Red.), *Improvisation: Between Technique and Spontaneity* (s.103-133). Cambridge Scholars Publishing.
- Alvesson, M. & Sköldberg, K. (2018). *Reflexive Methodology: New Vistas for Qualitative Research* (3. utg.). SAGE
- Anderson, L (2006). Analytic Autoethnography. *Journal of Contemporary Ethnography* 35(4), 373–395. <https://doi.org/10.1177/0891241605280449>
- Angelo (2017). Musikalitet. I E. Angelo & M. Sæther, M (Red.), *Eleven og musikken* (s. 38-67). Universitetsforlaget.
- Berliner, P. (1994). *Thinking in Jazz: The Infinite Art of Improvisation*. University of Chicago Press.
- Berg, A. (2017). Kunsten i aksjonsforskning. I S. Gjøtterud, H. Hiim, D. Husebø, L. H. Jensen, T. H. Steen-Olsen, E. Stjernstrøm. *Aksjonsforskning i Norge: teoretisk og empirisk mangfold* (s. 401-417). Cappelen Damm Akademisk.
- Bourriaud, N., & Christensen-Scheel, B. (2007). *Relasjonell estetikk*. Pax forlag.
- Brändström, S. (1997). *Vem är musikalsk? Intervjuer med musklärare och musklärarytbildare*. KMH förlaget.
- Brändström, S. (1999). Music Teacher's Everyday Conceptions of Musicality. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*. (141), 21-25.
- Brändström, S. (2006). Musikalitet och lärande. I E. Alerby & J. Elíðóttir (Red.), *Lärandets konst – betraktelser av estetiska dimensioner i lärandet* (s. 143-155). Studentlitteratur.
- Burnard, P. (2000). How children ascribe meaning to improvisation and composition: Rethinking pedagogy in music education. *Music Education Research*, 2(1), 7–23. <https://doi.org/10.1080/14613800050004404>
- Burnard, P. (2002). Investigating children's meaning-making and the emergence of musical interaction in group improvisation. *British Journal of Music Education*, 19(2), 157-172. <https://doi.org/10.1017/S0265051702000244>
- Burr, V. (2015). *Social constructionism* (3. utg.). Routledge.
- Chandler, M. D. (2018). Improvisation in Elementary General Music: A review of the Literature. *Update: Applications of Research in Music Education*, 37(1), 42–48. <https://doi.org/10.1177/8755123318763002>

- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abstrakt forlag.
- Cohen, M. L. (2007). *Christopher Small's Concept of Musicking: Toward a Theory of Choral Singing Pedagogy in Prison Contexts* [doktorgradsavhandling, University of Kansas]. Research gate. <http://dx.doi.org/10.13140/RG.2.1.5098.2643>
- Eisner, E. (2008). Art and Knowledge. I J. G. Knowles & A. L. Cole (Red.), *Handbook of the Arts in Qualitative Research* (p. 3-12). Sage Publications.
- Elliot, D. (1995). *Music matters: A New Philosophy of Music Education*. Oxford University Press.
- Ellis, C., Adams, T. E. & Bochner, A. P. (2011). Autoethnography: An Overview. *Historical Social Research / Historische Sozialforschung*, 36(4 (138)), 273–290. <https://www.jstor.org/stable/23032294>
- Finlay, L. (1998). Reflexivity: An Essential Component for All Research? *British Journal of Occupational Therapy* 61(10), 453–456, <https://doi.org/10.1177/030802269806101005>
- Freire, P. (1968). *De undertryktes pedagogikk* (2.utg.). Ad Notam Gyldendal.
- Gergen, K. J. (2015). *An Invitation to Social Construction* (3. utg.). SAGE.
- Giacomelli, M. L. (2012). Theorising Improvisation as a form of Critical Pedagogy in Ontario Public School Music Curricula. *Critical Studies in Improvisation* 8(1). <https://doi.org/10.21083/csieci.v8i1.1959>
- Gjørund, P. & Huseby, R. (2019). *Elven i fokus: Observasjonsarbeid i skolen* (3. utg.). Cappelen Damm akademiske.
- Guba, E. G. & Denzin, N. K. (2005) Paradigmatic Controversies, Contradictions, and Emerging Confluences. I N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Red.), *The SAGE handbook of qualitative research* (3. utg., s. 191-216). Sage.
- Hamilton, M. L., Smith, L & Worthington, K (2008). Fitting the Methodology with the Research: An exploration of narrative, self-study and auto-ethnography. *Studying Teacher Education* 4(1), 17-28. <https://doi.org/10.1080/17425960801976321>
- Hartwig, K. A. (2014). Action research. I K. A. Hartwig (red.), *Research Methodologies in Music Education* (s. 77-95). Cambridge Scholars Publishing.
- Hiim, H. (2020). Likheter og forskjeller mellom tilnærminger til aksjonsforskning: En analyse av prinsipper og dilemmaer relatert til forskningens hensikt, utviklingsmetoder, forskerrollen og epistemologisk grunnlag i noen sentrale tilnærminger. I S. Gjøtterud, H. Hiim, D. Husebø & L. H. Jensen (Red.), *Aksjonsforskning i Norge, volum 2: grunnlagstenkning, forskjeller og bidrag til endring i ulike kontekster* (s. 25-54). Cappelen Damm Akademiske.
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg.). Abstrakt forlag.

- Kanellopoulos, P. (2007a). Children's Early Reflections on Improvised Music-Making as the Wellspring of Music-Philosophical Thinking. *Philosophy of Music Education Review*, 15(2), 119-141. <http://www.jstor.org/stable/40327277>
- Kanellopoulos, P. (2007b). Musical improvisation as action: An Arendtian perspective. *Action, Criticism, & Theory for Music Education*, 6(3), 97-127. [http://act.maydaygroup.org/articles/Kanellopoulos6\\_3.pdf](http://act.maydaygroup.org/articles/Kanellopoulos6_3.pdf)
- Kulset, N. B. (2018). *Din musikalske kapital*. Univeristetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Verdier og prinsipper for grunnopplæringen – overordnet del av læreplanverket*. Regjeringen. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2012) *Det kvalitative forskningsintervjuet* (2.utg). Gyldendal akademisk.
- Malloch, S. & Trevarthen, C. (2009). Musicality: Communicating the vitality and interests of life. I S. Malloch & C. Trevarthen (Red.), *Communicative Musicality: Exploring the basis of human companionship* (s. 1-11). Oxford University Press.
- Moltubak, J. (2020). *Improvisasjon i klasserommet: Frigjør superkraften*, Universitetsforlaget.
- Mota, G. (2014). Musicking. I Thompson, W. F. (Red.). *Music in the Social and Behavioral Sciences: An Encyclopedia*. SAGE. Hentet 24 mai 2021 fra <https://sk.sagepub.com/reference/music-in-the-social-and-behavioral-sciences/n281.xml>
- Odendaal, A., Kankkunen, O-T., Nikkanen, H. M. & Vakeva, L. (2013). What's with the K? Exploring the implications of Christopher Small's 'musicking' for general music education. *Music Education Research*, 16(2), 162-175. <https://doi.org/10.1080/14613808.2013.859661>
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kausstudier* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Rønningen, A. (2010). Musikkbegrepet som sort boks. Et forsøk på en dekonstruksjon av begrepet musikk i vestlig tenkning, med utgangspunkt i en lærebok i musikk for ungdomsskolen I S.-E., Holgersen & S. G., Nielsen, *Nordisk musikkpedagogisk forskning. Årbok 12* (s. 81-100). NMH-publikasjoner.
- Sawyer, R. K. (2004). Creative Teaching: Collaborative Discussion as Disciplined Improvisation. *Educational Researcher* 33(2), 12–20. <https://doi.org/10.3102/0013189X033002012>
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2015). *Motivasjon for læring: teori og praksis*. Universitetsforlaget.
- Small, C. (1998a). *Musicking: The Meanings of Performing and Listening*. Wesleyan University Press.

- Small, C. (1998b). *Music of the Common Tongue: Survival and Celebration in African American Music*. Wesleyan University Press.
- Steinsholt, K. & Sommerro, H. (2006). Improvisasjon: det å være til stede når noe skjer. I K. Steinsholt & H. Sommerro (Red.), *Improvisasjon: Kunsten å sette seg selv på spill*. (s. 9 – 21). N:W DAMM & SØN.
- Steinsholt, K. (2006). På den andre siden av ingensteds: Improvisasjon, kreativitet og ansvar for den Andre. I K. Steinsholt & H. Sommerro (Red.), *Improvisasjon: Kunsten å sette seg selv på spill*. (s. 23-43). N.W DAMM & SØN.
- Strobelt, M. (2018). Kritisk pedagogikk – et svar på dagens kunstpedagogiske utfordringer? *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 2(2), 4-18.  
<http://dx.doi.org/10.23865/jased.v2.926>
- Sylte, A. L. (2017). Validitet i aksjonsforskning. I S. Gjøtterud, H. Hiim, D. Husebø, L. H. Jensen, T. H. Steen-Olsen og E. Stjernstrøm (Red.), *Aksjonsforskning i Norge: Teoretisk og Empirisk mangfold* (s. 443-462). Cappelen Damm Akademiske.
- Sætre, J. H. (2006). Barnsmusikkskapning. I K. Steinsholt & H. Sommerro (Red.), *Improvisasjon: Kunsten å sette seg selv på spill*. (s. 133-153). N.W DAMM & SØN.
- Sørensen, A. (2012). Kritisk teori. I M. H. Jacobsen, K. Lippert-Rasmussen, & P. Nedergaard (red.), *Videnskabsteori: i statskundskab, sociologi og forvaltning* (2 utg., s. 245-287). Hans Reitzels Forlag.
- Tiller, T. (2016). Forpliktende forskningsfantasi. I T. Tiller (Red.), *Aksjonsforskning i skole og utdanning* (s. 13-30). Cappelen Damm Akademiske.
- Torgersen, J. K. & Sæther, M. (2021). Er jeg musikalsk? Barnehagelærerstudenters oppfatning av egen musikalitet. I E. Angelo, J. Knigge, M. Sæther & W. Waagen (Red.), *Higher Education as Context for Music Pedagogy Research* (s. 287-321). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.119.ch12>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplan I musikk* (MUS01-02).  
<https://www.udir.no/lk20/mus01-02>
- Valberg, T. (2012). Bidrag til fagterminologi for en relasjonell musikkestetikk. I G. Trondalen & K. Stensæth (Red.), *Barn, musikk, helse* (s. 173-193). Norges musikkhøgskole.
- Valberg, T. (2017a). Being-with: Access to Relation, Participation, and Togetherness in Contemporary Art. *InFormation - Nordic Journal of Art and Research*, 6(1).  
<https://doi.org/10.7577/information.v6i1.2133>
- Valberg, T. (2017b). I sammen» - hands on på samtidskunstens tilgang til relasjon, deltakelse og fellesskap. I L. Hovik og L. Nagels (red.), *Deltakelse og interaktivitet i scenekunst for barn* (s. 155-164). Fagbokforlaget.
- Veine, S. (2006). Det spontane rom – rommet hvor alt kan skje. I K. Steinsholt & H. Sommerro (Red.), *Improvisasjon: Kunsten å sette seg selv på spill*. (s. 155-173). N.W DAMM & SØN.

- Westrheim, K. (2004). Kritisk pedagogikk og multikulturalisme i lys av Freiretradisjonen: Noen sentrale perspektiver. *Nordic Studies in Education*, 24(3), 212–226.
- Willox, A. C., Heble, A., Jackson, R., Walker, M. & Waterman, E. (2011) Say Who You Are, Play Who You Are: Improvisation, Pedagogy, and Youth on the Margins. *Action, Criticism & Theory for Music Education* 10(1), 114-131.  
[http://act.maydaygroup.org/articles/Willox-Heble10\\_1.pdf](http://act.maydaygroup.org/articles/Willox-Heble10_1.pdf)
- Wright, R. & Kanellopoulos, P. (2010). Informal music learning, improvisation and teacher education. *British Journal of Music Education*, 27(1), 71-87.  
<https://doi.org/10.1017/S0265051709990210>

## Vedlegg

Vedlegg 1: Refleksjonsloggspørsmål

Vedlegg 2: Samtykkeskjema

Vedlegg 3: Godkjenning fra NSD

## Vedlegg 1: Refleksjonsloggspørsmål

### Refleksjonsspørsmål 1 økt.

#### Spørsmål til før undervisningen starter

1. Hva er musikk for deg?
2. Hvordan er ditt forhold til musikk? (f.eks. liker du musikk? Hvorfor/Hvorfor ikke?)
3. Driver du med musikk utenom skolen? beskriv gjerne på hvilken måte.
4. Føler du selv at du kan delta i å lage/skape musikk? Hvorfor/ Hvorfor ikke?
5. Hva er improvisasjon for deg?
6. Føler du selv at du kan være med å improvisere i musikk? Hvorfor/ Hvorfor ikke?

#### Spørsmål til etter undervisning

1. Hva synes du om timen? Hvorfor?
2. Er det noe spesielt du husker fra timen? Beskriv gjerne hva
3. Var det en øvelse du likte godt? Hvorfor likte du denne?
4. Var det en øvelse du ikke likte? Hvorfor likte du ikke denne?
5. Mener du at du har vært med å lage musikk i løpet av denne timen? Hvis ja, på hvilken måte? Hvis nei, hva tror du skal til for at du mener du deltar i å lage musikk?
6. Mener du at du har vært med å improvisere i løpet av denne timen? Hvis ja, på hvilken måte? Hvis nei, hva tror du skal til for at du deltar i improvisasjon?
7. Er det noe du har lyst å teste ut med improvisasjon? (for eksempel et tema, rytme, sang, osv.)

### Refleksjonsspørsmål 2. økt

1. Hva synes du om timen? Hvorfor?
2. Er det noe spesielt du husker fra timen? Beskriv gjerne hva
3. Var det en øvelse du likte godt? Hvorfor likte du denne?
4. Var det en øvelse du ikke likte? Hvorfor likte du ikke denne?
5. Mener du at du har vært med å lage musikk i løpet av denne timen? Hvis ja, på hvilken måte? Hvis nei, hva tror du skal til for at du mener du deltar i å lage musikk?
6. Mener du at du har vært med å improvisere i løpet av denne timen? Hvis ja, på hvilken måte? Hvis nei, hva tror du skal til for at du deltar i improvisasjon?
7. Synes du det var lettere å delta i å lage musikk eller improvisere denne timen enn forrige møte?
8. Er det noe du har lyst å teste ut med improvisasjon? (for eksempel et tema, rytme, sang, osv.)

### Refleksjonsspørsmål 3. økt

1. Hva synes du om timen? hvorfor?
2. Er det noe spesielt du husker fra timen? Beskriv gjerne hva
3. Mener du at du har vært med å lage musikk i løpet av denne timen? Hvis ja, på hvilken måte? Hvis nei, hva tror du skal til for at du mener du deltar i å lage musikk?
4. Mener du at du har vært med å improvisere i løpet av denne timen? Hvis ja, på hvilken måte? Hvis nei, hva tror du skal til for at du deltar i improvisasjon?
5. Synes du det var lettere å delta i å lage musikk denne timen enn de forrige møtene? Hvorfor? (dette gjelder de timene jeg har undervist dere i)
6. Synes du det var lettere å delta i improvisasjon denne timen enn det var i de forrige møtene? Hvorfor? (dette gjelder de timene jeg har undervist dere i)
7. Føler du selv at du kan delta i aktivitetene som vi gjør i timene? (dette gjelder de timene jeg har undervist dere i)

### Refleksjonsspørsmål 4. økt

1. Hva er musikk?
2. Føler du selv at du kan delta i å lage/skape musikk? Hvorfor/ Hvorfor ikke?
3. Hva er improvisasjon?
4. Føler du selv at du kan være med å improvisere i musikk? Hvorfor/ Hvorfor ikke?
5. Har din forståelse av hva musikk er endret seg gjennom undervisningsøktene jeg har hatt med dere? Forklar gjerne hvorfor
6. Har det skjedd en endring i hvordan du mener at du kan delta i musikk gjennom de timene jeg har hatt dere?
7. Hvordan har det vært å delta i timene jeg har hatt med dere? Hva har gitt deg den følelsen?
8. Hvordan har mine timer påvirket din deltakelse i faget, i forhold til den vanlige undervisning?



## Vil du delta i forskningsprosjektet

### *Improvisasjon som endringsagent i elevenes deltakelse med musikk*

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å *undersøke hvordan improvisasjon kan påvirke elevdeltakelse i musikkundervisning*. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

Formålet med dette masterprosjektet er å undersøke om improvisasjon kan ha en påvirkning på elevenes opplevelse og deltakelse av/med musikk. Det handler her om å utfordre reglene og strukturene jeg og kanskje mange andre er opplært til å respektere i musikk. Håpet er at improvisasjon som tilnærming kan frigjøre elevene mer fra disse strukturene og reglene, og at de kan oppleve og bruke musikken på sine egne premisser.

Gjennom masterprosjektet er planen å undersøke problemstillingen: *Hvordan kan en improvisatorisk tilnærming til musikkundervisning påvirke elevenes deltakelse gjennom prosjektet?* Der jeg foreløpig har to forskningsspørsmål jeg undersøker, disse er:

- Hvordan kan en forskerlærer utvikle undervisning med og i improvisasjon for å fremme deltakelse?
- Hvordan påvirker undervisning med og i improvisasjon elevenes deltakelse?

Problemstillingen og forskningsspørsmålene kan endres gjennom prosjektet. Ved endring som påvirker prosjektets helhetlige karakter, vil nytt samtykke innhentes.

For å gjennomføre prosjektet er det tenkt å ha fire undervisningsopplegg der jeg sammen med elevene utforsker improvisasjon med hovedsakelig stemmen og kroppen og der det mot slutten av hver økt skrives en refleksjonslogg om undervisningen.

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

NTNU er ansvarlig for prosjektet.

#### **Hvorfor får du spørsmål om ditt barn vil delta?**

Prosjektet skal gjennomføres i klassen der ditt barn er elev, ditt barn er derfor spurt om å delta.

#### **Hva innebærer det for ditt barn å delta?**

Hvis du velger at ditt barn får delta i prosjektet innebærer dette at barnet følger musikkundervisning som normalt, men med meg (Kristina Rødven) som lærer og ansvarlig for undervisningens innhold, i samråd med klassens faste musikk lærer. Undervisningen

foregår som normalt, men med meg som lærer og elevene vil bli bedt om å skrive refleksjonslogger. I disse loggene blir de spurt om å reflektere konkret om timene som jeg har ansvaret for, samt fortelle litt om sin forståelse av og forhold til musikk generelt. Loggene som skrives innhentes uten navn, men med symboler, slik at loggene er anonymiserte. Dersom det er ønskelig, kan du få innblikk i hvilke spørsmål elevene blir bedt om å svare på. I prosjektet vil det også hentes inn lydopptak av timene i sin helhet. Disse lydopptakene vil kun benyttes av meg for å utvikle og analysere undervisningen. Lydopptakene vil ikke bli publisert, og slettes ved prosjektes slutt. Prosjektet er fordelt på fire undervisningsøkter.

De elevene som ikke vil/får delta i prosjektet vil få alternativ undervisning.

### **Det er frivillig å delta**

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

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

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Audioopptakene vil bli lagret på en separat harddisk med kodelås. Nøkkelen til denne låsen er det kun jeg (Kristina Rødven) som har. Loggene som innhentes vil bli anonymisert gjennom bruk av symboler istedenfor navn. Arket som forteller hvilken elev som har hvilket symbol vil bli oppbevart avskilt fra elevloggene.

Elevene vil ikke kunne bli gjenkjent i masteroppgaven og audioopptakene som inneholder stemmer vil ikke bli publisert. Utdrag fra elevlogger kan bli publisert, men anonymisert.

### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Opplysningene slettes når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 01.08.21. Elevloggene vil bli destruert og lydfiler som inneholder elevenes stemmer vil bli slettet når prosjektet er slutt.

### **Dine rettigheter**

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene med unntak av lydfiler ettersom disse inneholder andre deltakers stemmer
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

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

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra NTNU har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Hvor kan jeg finne ut mer?**

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

- NTNU ved Kristina Rødven tlf: 46962058 epost: [kickro@gmail.com](mailto:kickro@gmail.com) eller veileder Egil Reistadbakk tlf: 41500259 epost: [egil.reistadbakk@ntnu.no](mailto:egil.reistadbakk@ntnu.no)
- Vårt personvernombud: Thomas Helgesen tlf: 93079038 epost: [thomas.helgesen@ntnu.no](mailto:thomas.helgesen@ntnu.no)

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Kristina Rødven

Egil Reistadbakk (veileder)

---

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Improvisasjon som endringsagent i elevenes deltakelse med musikk*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til at mitt barn:

- deltar med å skrive egen refleksjonslogg
- deltar i audioopptak av undervisning

Jeg samtykker til at opplysninger om mitt barn: \_\_\_\_\_ behandles frem til prosjektet er avsluttet

---

(Signert av prosjektdeltakers foreldre, dato)

## Vedlegg 3: Godkjenning fra NSD

5/19/2021

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



### NSD sin vurdering

#### Prosjekttittel

Improvisasjon som endringsagent i elevenes delatkelse med musikk

#### Referansenummer

207612

#### Registrert

07.09.2020 av Kristina Rødven - krisrodv@stud.ntnu.no

#### Behandlingsansvarlig institusjon

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) /  
Institutt for lærerutdanning

#### Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Egil Reistadbakk, egil.reistadbakk@ntnu.no, tlf: 41500259

#### Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

#### Kontaktinformasjon, student

Kristina Rødven, kickro@gmail.com, tlf: 46962058

#### Prosjektperiode

01.08.2020 - 01.10.2021

#### Status

28.09.2020 - Vurdert

#### Vurdering (1)

---

##### 28.09.2020 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen, så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjema med vedlegg 28.9.2020. Behandlingen kan starte.

#### FORSKNINGSETIKK

Vi minner om at undervisning er obligatorisk, mens deltakelse i forskning er frivillig. Vi legger til grunn at det kun gjennomføres lydopptak i undervisning dersom alle tilstedeværende har samtykket til dette, og anbefaler at prosjektet går i dialog med skolen og læreren om hvilket alternativt opplegg som vil tilbys til elever som ikke deltar i studien. Dette opplegget bør beskrives nærmere i informasjonsskrivet, slik at

foreldrene får et godt grunnlag for å ta stilling til om barnet skal delta eller ikke.

#### MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

[https://nsd.no/personvernombud/meld\\_prosjekt/meld\\_endringer.html](https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html)

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

#### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 1.10.2021.

#### LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Ettersom deltakerne er i aldersgruppen 13 til 16 år, innhentes det også samtykke fra foreldre.

Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres og som den registrerte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

#### PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

#### DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

#### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1 f) og sikkerhet (art. 32).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

5/19/2021

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Lasse Raa

Tlf. personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

