

Karl Andreas Eriksen Lundvold

Musikkdidaktisk improvisasjonskompetanse i gruppeundervisning

En studie av den musikkdidaktiske
improvisasjonskompetansen til én
kulturskolelærer, og hvordan denne
kompetansen kan være relevant i
musikkundervisningen på barneskolen

Masteroppgave i Musikkdidaktikk - Grunnskolelærerutdanning 1 - 7

Veileder: Bjørn David Dolmen

Mai 2023

Karl Andreas Eriksen Lundvold

Musikdidaktisk improvisasjonskompetanse i gruppeundervisning

En studie av den musikdidaktiske
improvisasjonskompetansen til én kulturskolelærer,
og hvordan denne kompetansen kan være relevant i
musikkundervisningen på barneskolen

Masteroppgave i Musikdidaktikk - Grunnskolelærerutdanning 1 - 7
Veileder: Bjørn David Dolmen
Mai 2023

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



Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

Denne studien undersøker den musikkdidaktiske improvisasjonskompetansen til én kulturskolelærer. Forskningsprosjektets hensikt er å undersøke hvordan kompetansen hennes kan være relevant i musikkundervisningen på barneskolen. Dette blir studert gjennom følgende problemstilling;

Hva slags musikkdidaktisk improvisasjonskompetanse har én kulturskolelærer som underviser i musikalsk gruppeimprovisasjon, og hvordan kan denne kompetansen være relevant i musikkundervisningen på barneskolen?

Problemstillingens første del, om lærerens musikkdidaktiske improvisasjonskompetanse, har vært ledende for forskningsprosessen frem til diskusjonskapittelet. For å undersøke kompetansen hennes har jeg inntatt en mikroetnografisk metodologisk posisjonering med pragmatisk tilnærming. Videre har metode- og analyseprosessene vært parallelle prosesser i dataprodueringsarbeidet. For å få produsere data har jeg benyttet observasjon og intervju. Observasjonene har blitt dokumentert gjennom feltnotater og intervjuene gjennom transkriberinger. Etter dataprodueringsarbeidet ble feltnotatene og transkriberingene først analysert med SDI-metoden for å utarbeide kategorier. Deretter søkte jeg gjentakelsesfunn for å undersøke hvilke av kategoriene som var mest relevante i lærerens musikkdidaktiske improvisasjonskompetanse.

Funnene som metode- og analyseprosessen ledet frem til utgjør tre kategorier. Den første kategorien som blir presentert er *Grunnsyn*. Her er første underkategori *Hva er improvisasjon?* Tendensen i datamaterialet er at lærerens grunnsyn på improvisasjon er at det er noe alle både kan og gjør hele tiden. Andre underkategori er *Improvisasjon i undervisningssammenheng*. Tendensen er at hun mener improvisasjonsundervisning er kjempeviktig; alle har nytte av det på veien mot å bli bedre mennesker. Den andre kategorien er *Improvisasjonsøvelser*. Her presenteres øvelsene *Samme type ting*, *Ringklang*, *Rytme med soloer*, *Fjaseimpro*, *Entoneimprovisasjon* og *Seriøs-impro*. Det blir fremlagt at alle øvelsene er av kollektiv art og har rammer. I tillegg er *Fjaseimpro* eneste øvelse der lytting ikke er sentralt. Den tredje kategorien er *Undervisningsaspekter*. Læreren har undervisning i grupper med variasjon i størrelse, alder og musikalsk og improvisatorisk erfaringsbakgrunn. De aspektene som har sammenhenger på tvers av disse varierte gruppene blir presentert. Disse aspektene er *Trygt sted*, *Ingen tvang*, *Å improvisere de sprøeste ting før kunst*, *Refleksjon*, *Lærerrollen* og *Planlegging, gjennomføring og vurdering*.

I diskusjonskapittelet blir problemstillingens andre del, om hvordan lærerens musikkdidaktiske improvisasjonskompetanse kan være relevant i musikkundervisningen på barneskolen, relevant. Kategoriene *Grunnsyn*, *Improvisasjonsøvelser* og *Undervisningsaspekter* blir diskutert i lys av teorigrunnlaget, opplæringsloven, læreplanens overordnede del, *Læreplanen i musikk* og prinsippet om tilpasset opplæring. Gjennom diskusjonen blir det belyst at alle kategoriene har trekk som kan være relevante i musikkundervisningen på barneskolen. Samtidig blir forskjellen på holdninger, kunnskaper og ferdigheter diskutert. Én ting er å utvikle holdninger og kunnskaper om at trekk ved lærerens kompetanse kan være relevant i musikkundervisningen på barneskolen. Noe annet er å utvikle ferdigheter i å realisere trekk ved kulturskolelærerens kompetanse i praksis.

Abstract

This study investigates one specific culture school teacher's music didactical improvisational competence. The purpose of the project is to examine how her competence can be relevant in the music education in primary school. This is studied through the following research question;

What kind of music didactical improvisational competence does a specific culture school teacher who teaches musical improvisation in groups have, and how can this competence be relevant in the music education in primary school?

The first part of the research question, about the teacher's music didactical improvisational competence, has led the research process up to the discussion chapter. To study the teacher's competence, I have used a micro-ethnographic methodological position with a pragmatic approach. Furthermore, the methodical and analytical processes have been parallel processes in the data generation work. To generate data, I have used observation and interviews. After the data generation work, the field notes and transcriptions were first analyzed with the SDI-method to develop categories. Then, I analyzed for recurring findings to investigate which of the categories that was most relevant in the teacher's music didactical improvisational competence.

The methodical and analytical process resulted in three categories. The first category I present is *Fundamental view*. Here, the first subcategory is *What is improvisation?* The tendency in the data material is that the teacher's view on improvisation is that it is something everyone can and does all the time. The second subcategory is *Improvisation in educational context*. The tendency is that she means improvisation education is important; everyone can become better persons by it. The second category is *Improvisation exercises*. The exercises presented in this category is *Same type of things, Sound in a circle, Rhythm with solos, Silly improvisation, Improvisation with one note, and Serious improvisation*. I present that all of the exercises are collective and have frameworks. Additionally, *Silly improvisation* is the only one without focus on listening. The third category is *Teaching aspects*. The teacher teaches groups with variation in size, age, and musical and improvisational background. The aspects that have connections across these groups are presented. The aspects is *Safe space, No force, Improvising the craziest things before art, Reflection, Teacher role, and Planning, implementation, and assessment*.

In the discussion chapter, the second part of the research question, about how the teacher's music didactical improvisational competence can be relevant in music education in primary school, becomes relevant. The categories *Fundamental view, Improvisation exercises, and Teaching aspects* are discussed through the theory, the Education Act, the Overarching curriculum, the Music curriculum, and the principle of adapted education. It is discussed that all the categories have features that can be relevant in the music education in primary school. The difference between attitudes, knowledge, and skills is also discussed. One thing is to develop attitudes and knowledge about how aspects of the teacher's competence can be relevant in the music education in primary school. Something else is to develop skills in implementing the culture school teacher's competence in practice.

Forord

Kjære leser,

Med glede presenterer jeg denne masteroppgaven om musikkdidaktisk improvisasjonskompetanse i gruppeundervisning. Masteren er et resultat av målrettet og hardt arbeid, både i år og gjennom studietiden, men den hadde ikke vært mulig å skrive uten støtte fra en rekke viktige personer.

Først vil jeg rette en stor takk til kulturskolelæreren som har vært informant i studien. Takk før at du tok meg imot med åpne armer og åpnet dørene til din praksis. Uten deg hadde det ikke vært mulig å skrive denne oppgaven.

Takk rettes også til veilederen min, Bjørn David Dolmen, for god støtte og hjelp gjennom hele prosessen. Dine tilbakemeldinger og veiledning har vært til stor hjelp i arbeidet.

Videre retter jeg en stor takk til mine klassekamerater i musikklassen. Takk for oppklarende samtaler, lange pauser og gode stunder. Takket være dere har studentlivet vært en fest og jeg har gledet meg til å møte opp på mastersalen om morgenen!

Jeg vil også takke musikk lærerne på instituttet. Takk for engasjementet, kunnskapen, og den gode undervisningen dere har bidratt med gjennom studietiden min. Dere har forberedt meg godt på livet som musikk lærer.

Til slutt vil jeg takke Veronica for å ha holdt ut med en masterstudent hjemme. Din støtte, tålmodighet og varme har vært gull verdt gjennom hele studietiden. Takk for at du alltid står ved min side.

Med dette avsluttes livet som student og lærerlivet begynner.

God lesing!

Innhold

1	Innledning	11
1.1	Problemstilling	11
1.2	Litteratur på feltet	11
1.3	Relevans	11
1.4	Utvalg	12
1.5	Avgrensning	13
1.6	Opplæringsloven og læreplaner	13
1.7	Struktur	14
2	Teoretisk grunnlag	15
2.1	Begrepsavklaring	15
2.1.1	Musikkdidaktikk	15
2.1.2	Kompetanse	15
2.1.3	Improvisasjonskompetanse	16
2.2	Hva er improvisasjon?	16
2.3	Improvisasjonsundervisning	17
2.3.1	Steinholt & Sommerro (2006)	17
2.3.2	Hauge og Christophersen (2000)	17
2.3.3	Johansen (2004; 2010)	18
2.3.4	Moltubak (2020)	18
2.3.5	Dillan (2004)	19
3	Metode og analyse	20
3.1	Etiske overveielser	20
3.2	Mikroetnografi	21
3.3	Dataproduseringsmetoder	22
3.3.1	Observasjon	22
3.3.2	Intervju	23
3.4	Analyse av feltnotater og transkriberinger	25
4	Funn	27
4.1	Grunnsyn	27
4.1.1	Hva er improvisasjon?	27
4.1.2	Improvisasjon i undervisningssammenheng	27
4.2	Improvisasjonsøvelser	28
4.2.1	Generelt	28
4.2.2	Ringklang	29

4.2.3	Samme type ting	29
4.2.4	Rytme med soloer	29
4.2.5	Fjaseimpro	30
4.2.6	Entoneimprovisasjon	30
4.2.7	Seriøs-impro.....	31
4.3	Undervisningsaspekter.....	31
4.3.1	Trygt sted	31
4.3.2	Ingen tvang.....	32
4.3.3	Å improvisere de sprøeste ting før kunst	32
4.3.4	Refleksjon	33
4.3.5	Lærerrollen	33
4.3.6	Planlegging, gjennomføring og vurdering	34
4.4	Sammendrag	35
5	Diskusjon	36
5.1	Grunnsyn	36
5.1.1	Hva er improvisasjon?	36
5.1.2	Improvisasjon i undervisningssammenheng	37
5.2	Improvisasjonsøvelser	38
5.2.1	Generelt.....	38
5.2.2	Ringklang.....	39
5.2.3	Samme type ting	40
5.2.4	Rytme med soloer	40
5.2.5	Fjaseimpro	41
5.2.6	Entoneimprovisasjon og Seriøs-impro	41
5.2.7	Improvisasjonsøvelsene oppsummert	42
5.3	Undervisningsaspekter.....	42
5.3.1	Trygt sted	42
5.3.2	Ingen tvang.....	43
5.3.3	Å improvisere de sprøeste ting før kunst	44
5.3.4	Refleksjon	45
5.3.5	Lærerrollen	46
5.3.6	Planlegging, gjennomføring og vurdering	47
5.3.7	Undervisningsaspektene oppsummert.....	48
6	Avsluttende diskusjon	49
7	Litteratur.....	51

1 Innledning

1.1 Problemstilling

Temaet i dette masterprosjektet er musikkdidaktisk improvisasjonskompetanse i gruppeundervisning og problemstillingen er som følger;

Hva slags musikkdidaktisk improvisasjonskompetanse har én kulturskolelærer som underviser i musikalsk gruppeimprovisasjon, og hvordan kan denne kompetansen være relevant i musikkundervisningen på barneskolen?

Problemstillingens første del, om lærerens musikkdidaktiske improvisasjonskompetanse, har vært ledende for forskningsprosessen frem til diskusjonskapittelet. I alle valg som har blitt tatt har bevarelse av dette spørsmålet vært førende. Teorigrunnlaget har musikkdidaktikk, improvisasjonskompetanse og perspektiver på improvisasjonsundervisning som tema, mens jeg valgte dataprodueringsmetodene observasjon og intervju fordi de var hensiktsmessige for å få tilgang til lærerens kompetanse. Problemstillingens andre del, om hvordan lærerens kompetanse kan være relevant i musikkundervisningen på barneskolen, er relevant i diskusjonskapittelet.

1.2 Litteratur på feltet

I det følgende fremlegger jeg litteratur på improvisasjon i undervisningssammenheng som er relevant i masteroppgaven. Her presenterer jeg kort forfatter og litteraturtittel, mens i *Teoretisk grunnlag* fremlegger jeg innholdet i litteraturen. Jørgen Moltubak (2020) har skrevet boka *Improvisasjon i klasserommet: Friggjør superkraften*. Her skriver han om improvisasjonsundervisning med utgangspunkt i improvisert teater, men hevder innholdet er overførbart til andre estetiske fag fordi improvisasjon kan knyttes til alt man gjør i livet. Videre følger litteratur skrevet med utgangspunkt i improvisasjonsundervisning i musikk. Lisa Dillan (2004) har skrevet bokkapittelet *Improvisasjon*. Det handler om improvisasjon som undervisningsfag og hun fremlegger perspektiver på undervisning basert på egen praksis som improvisasjonslærer. Hauge og Christophersen (2000) har skrevet boka *Rytmsk musikkpedagogikk i grunnskolen*. Her skriver de blant annet om perspektiver og teknikker på hvordan musikalsk improvisasjonsundervisning kan foregå i grunnskolen. Guro Gravem Johansen (2010) har skrevet bokkapittelet *Jazz i musikktimen*. Det handler om hvordan perspektiver fra improvisasjon i jazz-sjangeren kan gjøre seg relevante og brukes i musikkundervisningen i skolen.

1.3 Relevans

Relevansen av å studere musikkdidaktisk improvisasjonskompetanse kan sees i lys av perspektivene jeg i det følgende fremlegger. Johansen (2004) skriver at litteratur på improvisasjon i musikkpedagogisk kontekst er mangelvare. Med utgangspunkt i

undervisning i musikalske skapende prosesser som innehar komposisjons- og improvisasjonsaspekter hevder Sætre (2006) det er gjort for få studier på området. Det bør bemerkes at denne litteraturen er nesten 20 år gammel, men også Moltubak (2020) poengterer dette. Han skriver at improvisasjonskompetanse er et relativt nytt felt i undervisningssammenheng og derfor noe vi trenger mer forskning på. Han presiserer at brorparten av eksisterende litteratur er skrevet av kombinerte utøvere/pedagoger som beskriver egen praksis (Moltubak, 2020). Et eksempel på dette er Dillan (2004). I tillegg hevder Sætre (2006) mange lærere kvier seg for å ta i bruk improvisasjon i undervisningssammenheng fordi de opplever lav kompetanse i det. Med bakgrunn i dette kan denne masteren utgjøre et relevant kunnskapsbidrag på feltet.

Videre har jeg erfaringer som kan ses i lys av det overstående. For det første bekrefter litteratursøkene mine at litteratur på området er mangelvare. Her må det dog kommenteres at det kan finnes litteratur jeg ikke har kommet over. For det andre erfarer jeg, med utgangspunkt i mine år som lærerstudent, et mønster i måten noen omtaler improvisasjon på. Inntrykket er en tendens til at noen omtaler det som noe negativt, som noe man må gjøre hvis man ikke er godt nok forberedt. Dette kan ses i lys av Jørgensen (2006) som fremlegger at mange ser på improvisasjon som en nødløsning og kaller dette en folkelig forståelse. For det tredje kan jeg ikke huske å ha fått undervisning som direkte har omhandlet musikalsk improvisasjon gjennom masterløpet i musikk på grunnskolelærerutdanningen. Med disse perspektivene som bakteppe mener jeg det er relevant å studere musikkdidaktisk improvisasjonskompetanse i musikalsk gruppeimprovisasjon, og diskutere hvordan en slik kompetanse kan være relevant i musikkundervisningen på barneskolen.

1.4 Utvalg

I det følgende fremlegger jeg bakgrunnen for valget av kulturskolelæreren som informant. I søken etter informanter lette jeg etter musikk lærere som underviste med en bevisst tilnærming til musikalsk improvisasjon. Det viste seg vanskelig å finne noen i barneskolen, men jeg fant den utvalgte kulturskolelæreren. Hun hadde mange års erfaring som improvisasjonslærer og det opplevdes derfor hensiktsmessig å velge henne som informant. I tillegg skriver Steinholt og Sommerro (2006) at mange musikere har en anerkjennende holdning til improvisasjon. I lys av dette har det også vært hensiktsmessig å velge kulturskolelæreren. Siden hun har bakgrunn som musiker kan dette ha økt sannsynligheten for at studien har undersøkt en lærer med en gjennomtenkt og bevisst tilnærming til improvisasjon.

Videre gjorde jeg et utvalg angående hvilke deler av lærerens praksis jeg skulle studere. Hun hadde både gruppe- og privatundervisning, og med utgangspunkt i problemstillingen opplevdes det mest hensiktsmessig å observere gruppeundervisningen hennes. Dette fordi normen som musikk lærer i barneskolen er at man underviser grupper. I tillegg fortalte læreren at ikke all gruppeundervisningen hennes handlet om improvisasjon. Jeg valgte likevel å observere all gruppeundervisningen hennes i feltperioden. En fordel med dette har vært at det muliggjorde å studere hvor stor del av undervisningen som ble viet improvisasjon.

1.5 Avgrensning

Om improvisasjon skriver Steinholt & Sommerro (2006) i boka *IMPROVISASJON: Kunsten å sette seg selv på spill* sitt forord at improvisasjon er noe som foregår innenfor mange forskjellige aktivitetsområder. Derfor er det relevant å fremlegge en avgrensning når det gjelder hvilket fokuseringsområde som er gjeldende i denne masteren. Min erfaring tilsier at mange assosierer musikalsk improvisasjon med jazz-sjangeren og fokusering på utøvere som improviserer musikalsk. Her er ikke dette fokuset relevant. Det aktuelle her er musikalsk improvisasjonsundervisning. Hvordan tilrettelegger én lærer for at andre lærer å improvisere musikalsk? Da er ikke fokuset på den som utøver improvisasjon, men på læreren som underviser i det. Det handler med andre ord om musikkdidaktisk improvisasjonskompetanse. Begrepsavklaring tilknyttet dette blir fremlagt i *Teoretisk grunnlag*.

Videre er forskerblikket fokusert på kulturskolelæreren som studeres. Det er nærliggende å tenke at en lærerens kompetanse favner bredt og gjennom fokusering på hennes musikkdidaktiske improvisasjonskompetanse utelukkes kompetanse som ikke er relevant i denne konteksten. Gjennom denne tilnærmingen ses det på mange måter bort fra elevene, med det mener jeg blant annet hvordan undervisningen oppleves fra elevenes perspektiv. Elevene er selvfølgelig alltid en sentral faktor i undervisningen og det man gjør i praksisen som pedagog gjør man for at elevene skal lære noe, men blikket her er på læreren. Denne avgrensningen fører med seg noen konsekvenser. For eksempel studerer jeg hva kulturskolelæreren sier at elevenes læringsutbytte kan være, men siden jeg ikke har blikket på elevene studerer jeg ikke hva de faktisk lærer. I diskusjonsdelen søker jeg ikke å diskutere om lærerens kompetanse er «riktig» eller «feil». Det jeg søker å diskutere er hvordan kompetansen hennes kan være relevant i musikkundervisningen på barneskolen. Fokuseringen på barneskolen er valgt fordi jeg går grunnskolelærerutdanning 1-7. Jeg opplever å ha større kompetanse og erfaringsgrunnlag til å diskutere med denne avgrensningen.

1.6 Opplæringsloven og læreplaner

Når jeg diskuterer hvordan kulturskolelæreren musikkdidaktiske improvisasjonskompetanse kan være relevant i musikkundervisningen på barneskolen trekker jeg tråder til opplæringsloven (1998, § 1-1; 1998, § 9 A-2; § 9 A-4), *Et inkluderende læringsmiljø* i læreplanens overordnede del (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 15), *Læreplanen i musikk* (Kunnskapsdepartementet, 2019), samt prinsippet om tilpasset opplæring (Utdanningsdirektoratet, 2022). Fra *læreplanen i musikk* er det flere komponenter diskusjonskapittelet belyser; *Fagets relevans og sentrale verdier*, det tverrfaglige emnet *Folkehelse og livsmestring*, kjerneelementene *Utøve, Lage og Opplære musikk*, *Muntlige ferdigheter*, samt kompetansemål etter både 2., 4., og 7. trinn (Kunnskapsdepartementet, 2019). Det er hensiktsmessig å diskutere i lys av de ovenstående dokumentene fordi de er ledende for hvordan man skal utføre sitt mandat som lærer. På Utdanningsdirektoratet (2023) sine nettsider står det at både læreplanens overordnede del og læreplaner i fag er forskrifter til opplæringsloven og er styrende for opplæringsinnhold.

1.7 Struktur

I dette kapitlet har masteroppgavens problemstilling, litteratur på feltet, relevans, utvalg, avgrensning og tilknytning til opplæringsloven og læreplaner blitt fremlagt.

I kapittel 2 fremlegger jeg det teoretiske grunnlaget. Først presenterer jeg begrepsavklaringer på musikkdidaktikk, kompetanse og improvisasjonskompetanse. Deretter fremlegger jeg perspektiver på hva improvisasjon er, både generelt og i musikk, før jeg fremlegger perspektiver på improvisasjonsundervisning.

I kapittel 3 skriver jeg først om de etiske overveielserne som har blitt gjort, deretter om metode- og analyseprosessen. Her presenteres først mikroetnografien som den metodologiske posisjonen. Deretter skriver jeg om dataprodueringsmetodene observasjon og intervju, før jeg fremlegger hvordan jeg har analysert feltnotatene fra observasjonene, og transkriberingene av intervjuene. Det blir fremlagt at dette først har blitt gjort med SDI-metoden, deretter gjennom å søke etter gjentakelsesfunn.

I kapittel 4 fremlegger jeg funnene forskningsprosessen ledet frem til. De er fordelt på tre kategorier. Den første er *Grunnsyn*. Her er underkategoriene *Hva er improvisasjon?* og *Improvisasjon i undervisningssammenheng*. Så presenteres den andre kategorien, *Improvisasjonsøvelser*. Disse er *Ringklang*, *Samme type ting*, *Rytme med soloer*, *Fjaseimpro*, *Entoneimprovisasjon* og *Seriøs-impro*. Jeg skriver først om generelle trekk ved dem, deretter om hver enkelt detaljert. Så følger kategorien *Undervisningsaspekter*. Underkategoriene som fremlegges her er *Trygt sted*, *Ingen tvang*, *Å improvisere de sprøeste ting før kunst*, *Refleksjon*, *Lærerrollen* og *Planlegging, gjennomføring og vurdering*. Avslutningsvis følger et sammendrag av funnene.

Kapittel 5 er diskusjonskapitlet. Her diskuteres funnene systematisk etter hvordan de ble fremlagt i funnkapitlet; først *Grunnsyn*, deretter *Improvisasjonsøvelser*, så *Undervisningsaspekter*. De diskuteres i lys av teorigrunnlaget, opplæringsloven, læreplanens overordnede del, læreplanen i musikk og prinsippet om tilpasset opplæring når det gjelder hvordan lærerens musikkdidaktiske improvisasjonskompetanse kan være relevant i musikkundervisningen på barneskolen.

I kapittel 6 fremlegges en avsluttende diskusjon av masteroppgaven. Her diskuterer jeg forskningsprosessen og legger frem forslag til videre forskning.

2 Teoretisk grunnlag

I dette kapitlet fremlegger jeg masteroppgavens teoretiske grunnlag. Først fremlegger jeg begrepsavklaringer på musikkdidaktikk, kompetanse og improvisasjonskompetanse. Siden jeg studerer lærerens musikkdidaktiske improvisasjonskompetanse er det relevant å definere innholdet i disse begrepene, samt skrive om hvordan jeg forstår dem. Deretter fremlegger jeg teoriperspektiver på improvisasjon. Først presenterer jeg perspektiver på hva improvisasjon er, både generelt og i musikk. Deretter fremlegger jeg perspektiver på improvisasjonsundervisning.

2.1 Begrepsavklaring

2.1.1 Musikkdidaktikk

Hanken & Johansen (2013) skriver om musikkdidaktikk. Bokas hovedfokus rettes mot hva musikkdidaktikk er. Det poengteres at begrepene didaktikk og pedagogikk ofte forveksles. Der pedagogikk er et bredere og mer generelt begrep som favner mange perspektiver på undervisning er didaktikkbegrepet mer spisset. Fokuset i didaktikk ligger på undervisnings- og lærerperspektivet og handler om valg læreren tar, samt begrunnelser for disse valgene. Disse overstående perspektivene på didaktikk er faguavhengige. Musikkdidaktikk er mer spisset og knyttes til undervisnings- og læringsspørsmål i musikkfaget. Det presiseres at begrepet er bredt og kan knyttes til alle de varierte opplærings situasjoner det foregår musikkundervisning. Det foregår blant annet i grunnskole knyttet til faget musikk, i kultur- og videregående skole i mer spesialiserte former, samt i en rekke uformelle undervisningssituasjoner. De skriver at musikkdidaktikk handler om forståelse for musikkpedagogisk virksomhet i hele denne bredden. Oppsummert handler musikkdidaktikk om didaktikk direkte knyttet til undervisning i musikk; fokuset ligger på de valgene læreren gjør med tanke på planlegging, gjennomføring og vurdering av den musikkpedagogiske virksomheten man har ansvar for (Hanken & Johansen, 2013). Spesifikt for dette prosjektet handler det om musikkdidaktikk knyttet til kulturskolelæreren sin praksis som lærer i musikalsk gruppeimprovisasjon. Det er musikkdidaktiske spørsmål knyttet til denne praksisen jeg studerer.

2.1.2 Kompetanse

NOU (2018: 2) skriver at *kompetanse* blir definert på en rekke ulike måter. Europakommisjonen (2012) skriver at det handler om kunnskaper, ferdigheter og holdninger i en gitt kontekst og Meld. St. 16 (2015-2016) hevder kompetanse er summen av ferdigheter, kunnskap og holdninger, samt hvordan disse brukes i samspill. Basert på dette forstår jeg kompetanse som tredelt med begrepene *ferdigheter*, *kunnskaper* og *holdninger*. Hva innholdet i disse begrepene kan være er i seg selv store spørsmål som kunne utgjort en masteroppgave. Grunnet masterens omfang går jeg ikke i dybden, men definerer dem kort og presenterer min forståelse av dem i det følgende. Svartdal (2022) beskriver ferdigheter som motorisk, det handler om den fysiske utførelsen av noe. Det er denne forståelsen jeg legger til grunn. I masterens kontekst forstår jeg det som å handle om hva læreren gjør i undervisningen. Kunnskap kan forstås

som viten, lærdom, erkjennelse eller innsikt (Holmen, 2022). I motsetning til ferdigheter forstår jeg kunnskap som å omhandle tanker. I masterens kontekst forstår jeg det som å handle om hvordan læreren tenker og reflekterer over det hun konkret gjør i sin praksis. Svartdal (2020) skriver om holdninger. Det innehar aspekter fra ferdigheter og kunnskaper gjennom at det både inneholder å tenke og å handle. Det kommer blant annet til uttrykk kognitivt gjennom meningsytringer, samt gjennom atferd med handlinger og reaksjoner (Svartdal, 2020). I didaktisk kontekst forstår Hanken & Johansen (2013) holdninger som en lærers musikkpedagogiske grunnsyn. I lys av denne masterens kontekst forstår jeg holdninger som å handle om kulturskolelærerens grunnsyn i hva improvisasjon, og improvisasjonsundervisninger er, mens kunnskap konkret handler om hva man kan gjøre for å realisere grunnsynet i praksis. Når jeg videre i masteroppgaven bruker begrepet *kompetanse* er det disse forståelsene som ligger til grunn.

2.1.3 Improvisasjonskompetanse

Med det overstående som bakteppe forstår jeg det slik at improvisasjonskompetanse i musikkdidaktisk sammenheng handler om hva slags kunnskap, ferdigheter og holdninger en lærer har i tilknytning til undervisning i musikalisk improvisasjon. I det følgende refererer jeg til Moltubaks (2020). Han skriver at improvisasjonskompetanse er av omfattende art, samt at det er viktig blant annet i klasseledelse, relasjonsbygging, planlegging og gjennomføring av undervisning. Han presiserer i tillegg at innholdet i begrepet er under utvikling siden vi har lite forskning på området. Han forsøker seg på en definisjon; det handler «om å drive selvutvikling og profesjonsutvikling av enkeltlærere og lærerfelleskap, og å lære teknikker og øvelser til bruk i utvikling av elever og klassemiljø» (Moltubak, 2020, s. 61). Jeg tolker denne definisjonen som todelt, omhandlende både å utvikle seg selv, samt å bruke improvisasjon i undervisningssammenheng. Det er bruken av det i undervisningssammenheng, spesifikt musikalisk improvisasjonsundervisning i gruppe, som er relevant i denne masteren. Da forstår jeg improvisasjonskompetanse som en musikkdidaktisk kompetanse. Videre skriver Moltubak (2020) at improvisasjonskompetanse er relevant i alle fag og derfor er av tverrfaglig art. Med utgangspunkt i det tverrfaglige temaet *Folkehelse og livsmestring* (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13) skriver han at improvisasjonskompetanse burde ha en sentral plass i skolen fordi det handler om å bygge mennesker (Moltubak, 2020).

2.2 Hva er improvisasjon?

I funnkapittelet fremlegges kulturskolelærerens grunnsyn i tilknytning til hva improvisasjon er. I det lyset er perspektivene som i det følgende fremlegges relevante. Steinholt & Sommerro (2006) fremlegger ingen entydig definisjon. De skriver at improvisasjonsbegrepet er bredt og at det er noe mennesker gjør i svært mange dagligdagse situasjoner, for eksempel når vi samtaler med noen. Jørgensen (2006) skriver at det er noe vi mennesker både øver på og gjør hele tiden. Det eksemplifiseres blant annet med at å sykle og å kjøre bil er å improvisere. Når man gjør det, øver man på å improvisere. Basert på dette fremlegges det at improvisasjon er en grunnleggende ferdigheter i livet, man må kunne improvisere for å fungere som menneske i samfunnet (Jørgensen, 2006). Dillan (2004) skriver at improvisasjon er noe mennesker gjør hele tiden, og at det handler om å ta i bruk og respondere på hendelser som er uforutsette. I likhet med Jørgensen (2006) eksemplifiserer Dillan (2004) med sykling og skriver at man

ikke kan lære det gjennom å lese en bok. Man må øve på det, da improviserer man fordi man ikke kan planlegge turen ned til minste detalj. I forlengelsen av dette skriver hun at improvisasjon ikke bare handler om musikk og at det ikke bare er et fag. Hun mener improvisasjon er en holdning som gjennomsyrer livet og omtaler det som det nærmeste hun kommer meningen med livet. Dette begrunner hun med at det eneste vi helt sikkerhet kan vite er livet leves akkurat nå (Dillan, 2006). Også Moltubak (2020) skriver om hva improvisasjon er. Han hevder det handler om å reagere på, og tilpasse seg, hendelser som er uforutsette, samt at det handler om å kommunisere (Moltubak (2020)). Oppsummert kan disse perspektivene tyde på at improvisasjon er noe vi gjør, samt at det ikke bare handler om musikk, men er noe vi gjør i mange situasjoner i livet.

Videre presenterer jeg teoretiske perspektiver på hva improvisasjon kan være i musikalsk sammenheng. Hauge og Christophersen (2000) omtaler det både som å skape musikk i øyeblikket og en måte å kommunisere å. De skriver at det er en type lek med lyd og utdyper det med at både lek og improvisasjon er deltakerstyrt og uforutsigbart (Hauge og Christophersen, 2000). Johansen (2004) skriver at det er en kreativ aktivitet der musikken skapes samtidig som den blir spilt. Naglehud (2008) skriver at improvisasjon er musikk som skapes i øyeblikket og bygger på kjennskap til musikkstil. Oppsummert kan disse perspektivene tyde på at improvisasjon i musikalsk sammenheng handler om å skape musikk i øyeblikket, i så fall er det også i denne sammenhengen noe mennesker gjør.

2.3 Improvisasjonsundervisning

2.3.1 Steinholt & Sommerro (2006)

De følgende avsnittene handler om improvisasjon i undervisningssammenheng. Steinholt & Sommerro (2006) skriver om det i bokkapittelet *Improvisasjon – det å være til stede når noe skjer*. De skriver at mange lærere i undervisningssammenheng har negative holdninger til det og forbinder det med uforberedt undervisning. De hevder også at mange ikke tar det i bruk fordi de synes det er skummelt. I tillegg skriver de at noen pedagogiske stemmer hevder god undervisning handler mer om å improvisere over pedagogiske strukturer enn om å gjennomføre forhåndsplanlagt undervisning. De trekker også paralleller til jassen og skriver at improvisasjon, både i jazz og undervisning, handler om å improvisere over et eksisterende grunnlag, ikke om å lage noe av intet. Dette eksemplifiserer med at jazzmusikeren improviserer over de tradisjonene hen kjenner til, mens læreren improviserer over faget sitt (Steinholt & Sommerro, 2006).

2.3.2 Hauge og Christophersen (2000)

Hauge og Christophersen (2000) skriver om musikalsk improvisasjonsundervisning i grunnskolen. De skriver at man gjennom undervisning i det kan utvikle grunnleggende musikalsk kompetanse, og de fremlegger noen stikkord de mener lærere burde tenke på i improvisasjonsundervisning i gruppesammenheng. For det første hevder de man må forsøke å etablere en trygg sone. Dette begrunner de med at improvisasjon kan oppleves personlig og i forlengelsen av dette utrygt. I tillegg skriver de at læreren bør avgjøre rammene og frihetsgraden for improvisasjonsøvelsene basert på den gruppa som skal undervises. Videre hevder de at det uforutsette må planlegges for og her er organisering viktig. De skriver at læreren må være modell for gruppa og alltid være i forkant av øvelsene gjennom å forklare rammene og selv være kreativ. De skriver også at det er en

fordel om læreren selv kan være med å akkompagnere til øvelsene. Om læreren er trygg i en slik rolle kan hen løfte blikket og respondere på de tingene som skjer (Hauge og Christophersen, 2000).

2.3.3 Johansen (2004; 2010)

Johansen (2004) hevder, i bokkapittelet *Den indre melodien: Om improvisasjon, gehør og det å trene eit «improvisasjonsgehør»*, at det ikke finnes noen oppskrift i improvisasjonsundervisning, ei heller noen mal på hvordan improvisert musikk skal høres ut. I tillegg poengterer hun at for å lære å improvisere så må man nettopp improvisere. I Johansens (2010) bokkapittel, *Jazz i musikkturen*, skriver hun at det kan tenkes uendelige tilnærminger til å drive improvisasjonsundervisning i musikalsk sammenheng. Det fremlegges noen prinsipper hun mener bør være grunnleggende for undervisningspraksisen. For det første må man tenke over at improvisasjonsøvelsene man gjør kan variere i graden av grenser, frihet og regler, og hun poengterer at for mange er nettopp begrensninger forløsende for kreativitet. I tillegg fremlegger hun en fingerregel; «dess fleire deltakarar og dess mindre erfaring dei har, dess strammare reglar eller oppgåver for improvisasjon er det lurt å ha» (Johansen, 2010, s. 117). Hun skriver også at en deltakende lærer er en fordel. Dette muliggjør at elevene kan støtte seg på og plukke opp ideer fra læreren (Johansen, 2010).

2.3.4 Moltubak (2020)

Moltubak (2020) mener det i improvisasjonsundervisning er sentralt å gjøre øvelser som trener elevenes improvisasjonsferdigheter. For å få til dette fremlegger han flere forutsetninger det er viktig å være bevisst på i undervisningen. Han skriver blant annet at det er viktig å dyrke en kultur for å feile. Man skal ikke bare akseptere at det er greit å feile, men anse det som ønskelig. For å få til dette må man være bevisst hvordan man roser, man kan for eksempel rose elever som tør å delta og som gjør feil. Som lærer må man også tørre å gjøre feil selv og må man etablere tydelige strukturer i undervisningen. Han skriver at mange misforstår og tror improvisasjon handler om å gi helt slipp, men dette er feil. Man improviserer alltid innenfor en ramme, og disse er det læreren som må etablere for elevene. Andre ting man må være bevisst på er at improvisasjon alltid foregår i en kontekst og at man bør forsøke å bygge en kultur som anerkjenner og aksepterer andres forslag (Moltubak, 2020).

Videre skriver Moltubak (2020) at man som lærer i improvisasjon har tre hovedoppgaver i gjennomføring av undervisning; *instruksjoner*, *sidecoaching* og *debriefing*. *Instruksjoner* handler om å forklare og beskrive timen for elevene. Her er det lurt å legge vekt på å forsøke å opprette en trygg sone. Dette kan f.eks. gjøres gjennom å informere elevene om at dersom noe er ubehagelig eller skummelt har man lov til å ta en «timeout». *Sidecoaching* er det læreren gjør mens elevene utfører improvisasjonsøvelser. Da skal man forsøke å forsvinne fra oppmerksomheten slik at elevene retter sin oppmerksomhet mot hverandre. *Debriefingen* handler om at man oppsummerer øvelsene man har gjort, både underveis og på slutten av timen, og gir elevene anledning til å snakke om hvordan de ulike øvelsene opplevdes (Moltubak, 2020).

I tillegg skriver Moltubak (2020) at det i hovedsak er fire ting man lærer av improvisasjonsundervisning; man lærer å omfavne feil, lærer om egoets plass, lærer å kjenne egne impulser bedre, samt å følge frykten. Om å omfavne feil poengteres det at å tørre å feile er essensielt for læring. Om egoets plass skriver han at man lærer å

fokusere energien sin på de man samarbeider med. Det handler ikke om å legge vekk individet, men om å legge vekk egoet og fokusere på de rundt seg. Å kjenne egne impulser handler om å bli kjent med og håndtere de. En elev med aggressive impulser må for eksempel lære å håndtere disse, men da må hen også få trening i å kjenne på dem. Improvisasjonsundervisning kan gi øvelse i å kjenne på dem i trygge rammer. Om å lære å følge frykten fremlegges det at man i improvisasjonsundervisning får erfaringer med situasjoner der man må gjøre noe skummelt. Da kan man blant annet utvikle evnen til å omgjøre frykten til en positiv forventning. Sentralt i dette er at frykten ikke skal fjernes, man skal akseptere at den er der, men tørre å følge den, og evne å håndtere den. Han mener alle disse komponentene henger sammen og fremlegger følgende formel; «omfavne feil + fjerne ego + kjenne impulser + følge frykt = økt tilstedeværelse og magiske øyeblikk» (Moltubak 2020, s. 34).

2.3.5 Dillan (2004)

I bokkapittelet *Improvisasjon* skriver Dillan (2004) om improvisasjon som undervisningsfag og hevder mange lærere kvier seg for å ta det i bruk i egen praksis. I undervisningssammenheng skriver hun at det er viktig å ufarliggjøre begrepet for elevene. Dette kan gjøres gjennom å bevisstgjøre elevene om at det er noe de allerede kan, for eksempel gjennom å eksemplifisere med sykling. Som lærer må man også forstå at det kan oppleves skummelt og risikabelt for elevene å improvisere. Derfor er hun i praksisen sin først opptatt av at elevene skal tørre å prøve. Hvordan det låter er ikke viktig da, det kommer først senere. Hun poengterer at jo eldre elevene er, jo viktigere er det med slike øvelser.

Videre skriver hun at det er viktig å skape et miljø der elevene opplever trygghet og tillitt, samt at å tørre å prøve blir applaudert. I forlengelsen av dette mener hun man må innta en ja-holdning. I tillegg skriver hun at elevene bør få slippe å sette ord på hva de prøver å uttrykke og begrunner dette med at musikalsk improvisasjon er en måte å uttrykke seg på som er hinsides språket. I undervisning med barn benytter hun seg oftere av konkrete improvisasjonsoppgaver enn frie øvelser. Siden hun mener barn har en naturlig improvisasjonstrang er det også viktigere å begrense ideene deres enn å forløse de. I tillegg er hun opptatt av at de rammene hun setter for øvelser med barn skal gjøre det vanskelig å gjøre feil. Hun hevder man gjennom improvisasjonsundervisning lærer ting som er overførbart til mange situasjoner i livet; tilstedeværelse, lytting og kommunisering (Dillan, 2004).

3 Metode og analyse

I dette kapitlet skriver jeg først om forskningsarbeidets etiske overveielser, deretter om metode- og analyseprosessen. Her presenteres først mikroetnografien som studiens metodologiske posisjon. Deretter skriver jeg om dataproduseringsmetodene observasjon og intervju, før jeg avslutningsvis fremlegger hvordan jeg har analysert feltnotatene fra observasjonene og transkriberingene av intervjuene. I etnografiske studier omtaler Ryen (2002) metode- og analyseprosessen som en runddans der prosessene går om hverandre. Elvstrand, Högberg & Nordvall (2015) poengterer at analysearbeidet starter allerede første dag i feltet, idet man begynner å observere starter en prosess der man kontinuerlig analyserer og tolker det man ser. Det er med utgangspunkt i disse perspektivene at metode og analyse er slått sammen til ett kapittel.

3.1 Etske overveielser

I de følgende avsnittene greier jeg ut om de etiske overveielserne jeg har gjort i forskningsprosessen. I min utøvende musikkutdanning har jeg selv fått improvisasjonsundervisning. På den ene siden kan dette tenkes å være en utfordring for det nøytrale forskerblikket. Det kan utfordre det kritiske blikket på lærerens praksis, for eksempel gjennom å tilnærme meg forskningsprosessen med noen forutinntatte holdninger. Gjennom prosessen har det vært viktig for meg å være bevisst denne bakgrunnen og forsøke å snu det til en styrke. Hagen & Skorpen (2016) skriver at kjennskap til feltet man studerer kan være en styrke så lenge man innehar bevissthet rundt utfordringer dette kan medføre. Det kan tenkes at min erfaringsbakgrunn med improvisasjon kan ha bidratt til at jeg produserte data som ikke hadde vært like tilgjengelig for en forsker uten denne bakgrunnen. I tillegg kan kjennskapet til temaet ha vært en fordel i kontakten med læreren, det kan ha gjort at tillit raskere har blitt etablert.

En annen etisk overveielser har handlet om å ivareta lærerens anonymitet. Fangen (2022) skriver at ivaretagelse av informantens integritet er viktig, noe som blant annet gjøres gjennom anonymisering og behandling av opplysninger med varsomhet. Jeg har kontinuerlig anonymisert all informasjon om kulturskolelæreren, blant annet gjennom å ikke skrive ned hennes navn eller arbeidsplass. I dataproduseringssituasjoner der det dukket opp anonymitetsutfordrende detaljer om læreren har jeg i tillegg unnlatt å notere noe i tilknytning til dette. Jeg har med andre ord etterstrebet å innta en varsom holdning gjennom å ivareta lærerens anonymitet gjennom hele prosessen. Videre har dette vært svært viktig i fremstillingen av den endelige masteroppgaven. For å minimere sannsynligheten for at en leser med kjennskap til læreren kan finne ut hvem hun er har jeg forsøkt å unnlate informasjon og detaljer som samlet kunne utfordret anonymiteten hennes. Jeg har blant annet anonymisert kjønn, funnet på hensiktsmessige navn på improvisasjonsøvelsene og unnlatt å skrive hvilket instrument/instrumenter hun underviser i.

I tillegg til anonymiseringsoverveielene innhentet jeg skriftlig samtykke fra læreren til å delta som informant i forskningsprosjektet. Jeg etterstrebet at samtykket var så informert som mulig. De nasjonale forskningsetiske komiteene (2021) skriver at det i et informert samtykke har blitt gitt forståelig og tilstrekkelig informasjon om hva det vil si å delta i forskningen. Innunder her kommer blant annet informasjon om hvordan opplysninger blir samlet inn og brukt, samt hensikten med studien (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2021). Læreren fikk informasjon om prosjektet, om hvorfor jeg opplevde det relevant å studere hennes praksis som improvisasjonslærer, samt om hvordan jeg planla å behandle dataene. Hun fikk også informasjon om min rolle som forsker, blant annet om å innta et kritisk blikk, slik at hun ble bevisstgjort om at prosessen kunne lede til funn og tolkninger hun ikke nødvendigvis var enig i. Jeg forsøkte å gi så god informasjon som mulig slik at hennes avgjørelse om å gi meg innpass til å studere hennes musikkdidaktiske improvisasjonskompetanse var basert på nettopp informert samtykke.

I tillegg til kulturskolelæreren i fokus har det vært andre mennesker til stede i felt, både lærere og elever. En viktig etisk overveelse i prosessen har handlet om at jeg ikke har notert informasjon om øvrige tilstedeværende personer i dataprodueringsprosessen. Dette nettopp fordi det er læreren, og ingen andre, som har vært i fokus. Selv om jeg har etterstrebet å ikke notere noe om øvrige personer kan jeg ikke utelukke at noen av disse indirekte kan ha blitt påvirket av forskningen. I så fall har de vært *indirekte berørte*. De nasjonale forskningsetiske komiteene (2021) omtaler det som tilstedeværende personer man ikke trenger å innhente informert samtykke fra, men som allikevel, i kraft av sin tilstedeværelse, kan ha blitt indirekte berørt av forskningen. Som forsker skal man ivareta, ta hensyn til og være bevisst disse personene (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2021). I felt har jeg etterstrebet å informere øvrige tilstedeværende personer om hvorfor jeg var der, om min rolle som forsker, samt om fokuset for observasjonene. Jeg fortalt blant annet at forskerblikket var fokusert på læreren for at de skulle være klar over at det ikke var dem som ble forsket på.

3.2 Mikroetnografi

Denne studien plasserer seg i den metodologiske tradisjonen etnografi, nærmere bestemt mikroetnografi. I det følgende greier jeg ut om dette. Wadel (1991) skriver at etnografien er en tradisjon der forskeren fysisk oppsøker det miljøet som studeres. Som kjennetegn deltar forskeren selv i dette miljøet og samler inn all data som er relevant for problemstillingen (Hammarsley & Atkinson, 1987). Fossåskaret (1997) mener det er bedre å skrive at forskeren produserer data, fremfor at det samles inn. Dette begrunner han med at data produseres gjennom en tolkende prosess, de ligger ikke bare der og venter på å bli samlet inn. Derfor bruker jeg denne terminologien i masteroppgaven. I Postholm (2010) står det at den etnografiske prosessen skal bidra til at forskeren utvikler helhetlig forståelse for det som studeres. I felt samler forskeren inn data som belyser deltakernes perspektiver og forsøker å forstå og gi mening til disse dataene (Postholm, 2010). Jeg forstår dette prosjektet som etnografisk fordi jeg fysisk har oppsøkt det miljøet kulturskolelæreren underviser i for å produsere data som kan belyse hennes musikkdidaktiske improvisasjonskompetanse.

Siden jeg i dataproduseringsprosessen har hatt et fokusert blikk på kulturskolelæreren, istedenfor et bredt blikk på alle deltakerne, blir studien mikroetnografisk. Om studier i denne tradisjonen skriver Postholm (2010) at man fokuserer på en del av en sosial enhet og/eller bestemte aktiviteter innenfor denne enheten. Slik jeg forstår det kan kulturskolelæreren i relasjon til en klasse utgjøre en sosial enhet. Med et fokusert blikk på læreren studerer jeg med andre ord en del av en sosial enhet i dette prosjektet. Videre er aktivitetene i fokus det som kan relateres til hennes musikkdidaktiske improvisasjonskompetanse. I tillegg skriver Postholm (2010) at mikroetnografiske prosjekter er hensiktsmessig i masteroppgaver, blant annet fordi man har begrenset tid og ressurser. Dette gjelder for dette prosjektet siden omfanget er en 30-poengs masteroppgave uten budsjett.

I tillegg har jeg etterstrebet å innta en pragmatisk tilnærming i den mikroetnografiske posisjoneringen (Postholm & Jacobsen, 2016). Dette innebærer en forskningsprosess som ikke er utelukkende deduktiv eller induktiv. Dette kan ses i lys av Fetterman (1998); han skriver at man i etnografiske studier forsøker å møte feltet med åpent sinn, men ikke tomt hode. Med det menes at man burde være bevisst på de erfaringene og teoriperspektivene man har med seg når man går ut i felt, samtidig som man forsøker å være åpen for andre perspektiver (Fetterman, 1998). Før jeg startet dataproduseringsprosessen i felt var kjent med deler av teorigrunnlaget og hadde problemstillingen klar. Med andre ord møtte jeg ikke feltet med tomt hode. Samtidig forsøkte jeg å ivareta et åpent sinn slik at jeg ikke i for stor grad ble styrt av det kunnskapsgrunnlaget jeg møtte felt med.

3.3 Dataproduseringsmetoder

Med utgangspunkt i den mikroetnografiske posisjoneringen var jeg interessert i å produsere data som belyste kulturskolelæreren musikkdidaktiske improvisasjonskompetanse. Da har jeg tatt i bruk observasjon og intervju som metoder. Disse metodene mener jeg har vært hensiktsmessige fordi det er nærliggende å tenke at de samlet kan ha gitt tilgang til hennes ferdigheter, kunnskaper og holdninger i musikkdidaktisk kontekst. I lys av Svartdal (2022), som skriver at ferdigheter er motoriske, mener jeg observasjon har egnet seg godt for å få tilgang til lærerens ferdigheter. I lys av Holmen (2022), som skriver at kunnskap handler om en persons tanker, mener jeg intervju har egnet seg for å få tilgang til kunnskapene hennes. I lys av Svartdal (2020), som skriver at holdninger både handler om å handle og å tenke, mener jeg begge metodene kan ha bidratt til å produsere data omhandlerende lærerens holdninger. Elvstrand et al. (2015) underbygger verdien av å både observere og intervjuer i etnografiske studier dersom man har muligheten til det. De skriver at i kombinasjon utfyller og supplerer metodene hverandre, noe som kan gi forskeren bredere og dypere forståelse for det som studeres (Elvstrand et al., 2015). I det følgende greier jeg ut om observasjons- og intervjuprosessene.

3.3.1 Observasjon

Observasjonene foregikk i februar og mars, i denne perioden var jeg til stede i alle gruppeundervisningsøktene til kulturskolelæreren. Dette utgjorde syv økter og til sammen elleve undervisningstimer siden halvparten av dem var doble økter.

Observasjonsprosessen har hatt fokusering på læreren og jeg har etterstrebet å innta

rollen som fullstendig observatør. I tillegg har observasjonene blitt dokumentert med feltnotater. I de følgende avsnittene skriver jeg om dette.

Elvstrand et al. (2015) anbefaler å ha et fokus for observasjonene, da er det lettere å produsere data. Også Tjora (2012) poengter at man på forhånd burde ha en klar tanke om hva man ønsker å observere. Som presentert har forskerblikket vært på kulturskolelæreren. Gjennom prosessen har jeg forsøkt å observere så mye som mulig av det hun har sagt og gjort, ikke bare det jeg umiddelbart gjenkjente som musikkdidaktisk improvisasjonskompetanse. Dette kan ha vært hensiktsmessig i lys av Steinholt & Sommerro (2006) som hevder at situasjoner der vi må improvisere oppstår hele tiden. Om observasjonsroller skriver Elvstrand et al. (2015) at kjernen i feltarbeid ligger i deltakende observasjon. Ifølge Fossåskaret (1997) bruker mange begrepet deltakende observasjon upresist. Ifølge han er man deltakende observatør så lenge man fysisk er til stede fordi det ville vært naivt å tro at deltakerne ikke påvirkes av at man er der. Med andre ord har min tilstedeværelse gjort meg til deltakende observatør i felt.

Gold (1958) presenterer fire observatørroller, jeg etterstrebet å innta rollen som fullstendig observatør. Da forsøker man å plassere seg på utsiden av situasjonene man observerer og «titter inn». Man skal ikke delta i interaksjonene eller det som skjer, men observere fra siden. Fokuseringen på kulturskolelæreren dannet grunnlag for at jeg valgte denne rollen. I arbeidet med å observere så mye som mulig av det læreren gjorde, og samtidig notere, opplevdes denne rollen hensiktsmessig. I gjennomføringen av observasjonene forsøkte jeg å finne en plass i rommet der jeg både hadde god oversikt over læreren samtidig som jeg var i skyggen av elevene. Dette gjorde jeg for at elevene i så liten grad som mulig skulle bli påvirket av min tilstedeværelse. I tillegg presiserer Gold (1958) at de fire observasjonsrollene utgjør en kategorisk fremstilling, i realiteten vil rollen man inntar sjelden kunne plasseres 100% i en av boksene. Dette har også vært gjeldende for meg. Ved flere anledninger har jeg blitt invitert til å si noe eller å svare på et spørsmål, noe som har gjort at jeg ikke var fullstendig observatør hele tiden.

Videre har observasjonene blitt dokumentert gjennom feltnotater. Hagen & Skorpen (2016) skriver at å dokumentere dataene man produserer er elementært i etnografiske studier fordi det er til hjelp for å huske og systematisere det man observerer, samt at det danner utgangspunkt for analysearbeidet. I tillegg fremlegges det ingen fasit på hvordan feltnotatene burde føres (Hagen & Skorpen, 2016). Fremgangsmåten jeg benyttet var å sitte med PC-en på fanget og notere så mye som mulig av det læreren sa og gjorde i sanntid. Dette gjorde at jeg satt igjen med mye feltnotater. Etter timene reduserte jeg notatene slik at det som gjenstod var det jeg opplevde relevant i lys av lærerens musikkdidaktiske improvisasjonskompetanse. Dette betyr at det i praksis har foregått et analysearbeid parallelt med observasjonsarbeidet siden jeg kontinuerlig gjorde valg angående hva som skulle noteres og hva som skulle kuttes.

3.3.2 Intervju

I dataproduseringsprosessen har jeg gjort ett halvstrukturert og tre ustrukturerte intervjuer av læreren (Postholm & Jacobsen, 2016). I dette delkapitlet skriver jeg om hvordan de ble gjennomført og transkribert. Som vist var intervju hensiktsmessig for å få tilgang til lærerens kunnskaper og holdninger. Dette kan ses i lys av Tjora (2012) som skriver at intervju egner seg godt til å undersøke hvorfor en person handler som hen

gjør, og i lys av Postholm & Jacobsen (2016) som skriver at det egner seg godt for å finne ut hvilke tanker og motiver som ligger bak en persons handlinger.

I lys av den pragmatiske tilnærming opplevdes et halvstrukturert intervju hensiktsmessig. Jeg hadde forhåndsplanlagt spørsmål og kategorier tilknyttet musikkdidaktiske improvisasjonskompetanse, men trengte ikke å følge planen slavisk. Der læreren sa ting som opplevdes relevante kunne jeg følge opp med oppfølgingsspørsmål. I tillegg etterstrebet jeg å stille åpne spørsmål slik at lærerens fikk muligheten til å svare så fritt som mulig. Dette gjorde jeg blant annet ved å unngå ja/nei-spørsmål. Dette intervjuet ble gjort før observasjonsprosessen startet. intervjuguiden jeg lagde ble utarbeidet etter inspirasjon fra det Tjora (2012) og Postholm & Jacobsen (2016) skriver om intervjuer.

Videre skriver jeg om de ustrukturerte intervjuene. Etter tre av undervisningsøktene jeg observerte hadde jeg ustrukturert samtaler med læreren der vi reflekterte over ting vi hadde lagt merke til i undervisningsøktene. Postholm & Jacobsen (2016) skriver at slike intervjuer kan være hensiktsmessige i kombinasjon med deltakende observasjon fordi de gir informanten mulighet til å fritt reflektere over ting forskeren har lagt merke til i felt. Målet med slike intervjuer er å få en mer kompleks forståelse for det man er interessert i (Postholm & Jacobsen, 2016). Da jeg i felt observerte situasjoner i tilknytning til lærerens musikkdidaktiske improvisasjonskompetanse som jeg var mer nysgjerrig på var det hensiktsmessig at jeg kunne snakke med henne om dette i de ustrukturerte intervjuene etterpå. Det kan tenkes at dette har gitt mer kompleks forståelse for situasjonene. Oppsummert har det i forskningsprosessen opplevdes som en fordel at jeg både har intervjuet i forkant av og underveis i observasjonsarbeidet. Det halvstrukturerte intervjuet i forkant muliggjorde at jeg ikke møtte feltet med tomt hode. Jeg bar med meg kunnskap om ting læreren hadde sagt og kunne se etter dette i observasjonsprosessen. Samtidig ga de ustrukturerte intervjuene underveis mulighet til motsatt prosess gjennom refleksjon over ting både jeg og læreren hadde lagt merke til.

Som transkriberingsmetode av intervjuene valgte jeg å notere underveis, i det følgende greier jeg ut om dette. Kvale (1997) skriver at rent objektive oversettelser fra samtale til tekst ikke er mulig. Med andre ord fører transkriberingen alltid til at man mister noe i oversettelsen. Tjora (2012) skriver at den vanligste måten å transkribere på er gjennom transkribering av lydopptak i ettertid, men man kan også velge å notere underveis, begge metodene innehar både fordeler og ulemper. Tjora (2012) skriver at en lydopptaker kan påvirke informantens trygghet til å snakke fritt, noe jeg minsker sjansene for gjennom å notere underveis. Metoden har også den fordelen at transkriberingen foregår samtidig som intervjuene istedenfor lenge etterpå, Stake (1995) påpeker at man da unngår at mange av minnene har forsvunnet. En ulempe med denne tilnærmingen har vært at jeg ikke kunne direkte sitere fra intervjuene (Tjora, 2012). Samtidig påpeker Stake (1995) at å notere nøyaktig hva informanten har sagt ikke nødvendigvis er så viktig, det viktigste er å få med essensen i hva som blir fortalt. I tillegg valgte jeg å notere på PC siden jeg opplever at jeg skriver raskere på dette enn for hånd.

I noteringsprosessen av det halvstrukturerte intervjuet har det vært en fordel at de fleste spørsmålene var forhåndsplanlagt. Det fungerte på den måten at for hvert spørsmål jeg stilte læreren noterte jeg det hun sa i sanntid. En fordel med dette var at det muliggjorde notering av mye av det læreren sa. En ulempe ved dette var at det påvirket muligheten

til avstikkere i relevante temaer. Jeg kunne stille noen oppfølgingsspørsmål, men måtte samtidig holde meg nære planen. Transkriberingsmetoden i de ustrukturerte intervjuene foregikk litt annerledes. Her etterstrebet jeg også å notere så mye som mulig underveis, men siden det artet seg mer som en åpen samtale ble transkriberingen mer stikkordsbasert. En fordel med dette var at samtalene kunne ta flere avstikkere i relevante temaer siden jeg ikke måtte konsentrere meg om å følge en mal. Samtidig hadde det den ulempen at færre ting læreren sa ble notert ned. I tillegg valgte jeg umiddelbart etter både det halvstrukturerte og de ustrukturerte intervjuene å skrive ned alle tilleggsopplysninger jeg husket som relevante. Stake (1995) skriver at dette umiddelbare etterarbeidet er viktig å gjøre når man ikke tar lydopptak fordi man da har intervjuet friskt i minne.

3.4 Analyse av feltnotater og transkriberinger

I dette delkapittelet greier jeg ut om hvordan feltnotatene og transkriberingene ble analysert. Først er det relevant gjenoppta tråden om at analysearbeidet starter første dag i felt (Elvstrand, et al., 2015). Det er nærliggende å tenke at parallelt med observasjonene og intervjuene har det foregått en prosess der jeg samtidig har tolket og analysert de dataene jeg har produsert. I for eksempel observasjonene av læreren hadde jeg fokus på hva som kunne kobles til hennes musikkdidaktiske improvisasjonskompetanse, noe som innebærer å tolke og analysere i sanntid. Hammersley & Atkinson (1987) skriver at det er i det man begynner å notere at analyseprosessen i etnografiske studier formelt starter. Dette kan tenkes logisk, i dataproduksjonen har det kontinuerlig foregått en vurderingsprosess angående hva som skulle noteres, samt hva som skulle utelates og kuttet.

I analysearbeidet av transkripsjonene og feltnotatene tok jeg først utgangspunkt i SDI-metoden, stegvis-deduktiv induktiv metode, fremlagt av Tjora (2012). Metoden opplevdes hensiktsmessig av flere grunner. For det første stod jeg etter dataproduksjonen igjen med mange feltnotater og transkriberinger, da opplevdes metoden relevant fordi den egnert seg til å redusere et komplekst datamateriale. For det andre opplevdes den hensiktsmessig i lys av den pragmatiske posisjoneringen siden man veksler mellom å analysere empirien fra data til teori, og fra teori til empiri. For det tredje kan det være vanskelig for uerfarne forskere å være kreative og selvstendige i analysearbeidet. Da kan metoden være hensiktsmessig fordi den er systematisk (Tjora, 2012). Første steg i SDI-metoden var å kode transkripsjonene og feltnotatene. Jeg kodet alt separat og etterstrebet det Tjora (2012) kaller en tekstnær koding, det vil si en induktiv prosess der man koder med utgangspunkt i empirien og ikke teorien. Etter dette arbeidet satt jeg igjen med en mengde forskjellige koder. Neste steg var å kategorisere disse kodene. Dette var en deduktiv prosess siden det her var problemstillingen og teorien, ikke empirien, som avgjorde det relevante (Tjora, 2012). Her forsøkte jeg å sette sammen og kategorisere de kodene som var relevante i lys av lærerens musikkdidaktiske improvisasjonskompetanse. Etter dette analysearbeidet stod jeg igjen med seks kategorier.

Videre gikk jeg bort fra SDI-metoden og søkte det Hagen og Skorpen (2016) kaller *gjentakelsesfunn*, det vil si et mønster i dataene. Dette gjorde jeg fordi det opplevdes hensiktsmessig å undersøke hvilke av de seks kategoriene som var gjentakende i både

feltnotatene og transkriberingene, samt på tvers av feltnotatene, for å finne ut hvilke av de som var mest relevante i lærerens musikkdidaktiske improvisasjonskompetanse. Ett eksempel fra denne delen av analysen er hvordan jeg søkte gjentakelsesfunn i kategorien *Improvisasjonsøvelser*. Øvelsene jeg hadde observert var av ulik karakter og jeg søkte gjentakende funn gjennom å undersøke hvilke innholdskomponenter som gikk igjen i flere av øvelsene. Da fant jeg for eksempel ut at majoriteten av øvelsene var improvisasjonsøvelser som var av kollektiv art og som foregikk innenfor satte rammer. Etter dette analysearbeidet stod jeg igjen med de tre kategoriene *Grunnsyn*, *Improvisasjonsøvelser* og *Undervisningsaspekter* som blir presentert i det påfølgende kapitlet. Avslutningsvis er det relevant å påpeke at den metode- og analysemetoden jeg har benyttet i dette forskningsprosjektet kun utgjør en tilnærming. Andre dataproduerings- og analysemetoder kunne gitt andre funn. I tillegg kunne det gitt andre funn dersom en annen forsker hadde benyttet samme metode.

4 Funn

I dette kapitlet fremlegger jeg funnene metode- og analyseprosessen ledet frem til. De utgjør tre kategorier av kulturskolelærerens musikkdidaktiske improvisasjonskompetanse. Første kategori er *Grunnsyn*, med underkategoriene *Hva er improvisasjon?* og *Improvisasjon i undervisningssammenheng*. Den andre kategorien er *Improvisasjonsøvelser*. Her følger øvelsene *Samme type ting*, *Ringklang*, *Rytme med soloer*, *Fjaseimpro*, *Entoneimprovisasjon* og *Seriøs-impro*. Først presenteres generelle trekk ved dem, deretter beskrives de i detalj. Den tredje kategorien er *Undervisningsaspekter*. Her presenteres underkategoriene *Trygt Sted*, *Ingen tvang*, *Å improvisere de sprøeste ting før kunst*, *Refleksjon*, *Lærerrollen* og *Planlegging, gjennomføring og vurdering*. Avslutningsvis oppsummeres funnene i et sammendrag.

4.1 Grunnsyn

4.1.1 Hva er improvisasjon?

Funnene jeg presenterer i denne underkategorien har kommet fram gjennom intervjuene. Kulturskolelæreren forteller at ordet improvisasjon kommer fra det latinske ordet *improvisus* som betyr uforutsett. Hun sier at når denne definisjonen legges til grunn kan hvilken som helst person improvisere. Knyttet til musikk sier hun at improvisasjon er kilden til all musikalitet. Dette eksemplifiseres ved å fortelle om «huleboer Anton». Den første musikken ble ikke laget fordi han fant en blekke i hula si, den må ha blitt improvisert fram. Videre forteller hun at improvisasjon favner bredere enn musikk, det er noe vi gjør hele tiden. Hun forklarer med at ingen våkner med manus på nattbordet, samt at det går ikke an å planlegge alt man skal gjøre i detalj, man må improvisere. Hun eksemplifiserer det med dialog. Når man snakker sammen lytter og respondere man på hverandre i øyeblikket, det er improvisasjon fordi man ikke kan vite hva den andre kommer til å si. Hun forteller at improvisasjon er kilden til selve livet og kilden til det å leve. Hun poengterer at noen kanskje mener dette er store ord, men hun synes ikke det. Hun sier det er kilden til å leve nettopp fordi man ikke våkner med et manus. For eksempel begynner en baby å lage lyder når det blir født, de lydene har ikke babyen fått manus på. Oppsummert tyder funnene på at lærerens grunnsyn i denne underkategorien er at det er noe alle mennesker både kan og gjør hele tiden.

4.1.2 Improvisasjon i undervisningssammenheng

I denne underkategorien er det som blir fremlagt i dette og det påfølgende avsnittet hentet fra intervjuene. Kulturskolelæreren omtaler sitt første møte med musikalsk improvisasjon i undervisningssammenheng som nesten traumatisk. Hun forklarer at egen musikkutdannelse var instrumentell, null improvisasjon og utforskning. Møtet hennes med improvisasjon gikk ut på at notene plutselig stoppet og med store bokstaver stod det *SOLO*. Hun sier at opplevelsen var traumatisk fordi hun var vant til å lese noter, men det å finne på noe selv var nytt. Derfor var fri improvisasjon, i betydningen *spill hva du vil*, dømt til å gå til helvete. Herfra gikk hun i mange år store ringer rundt improvisasjon og fant på alle mulige unnskyldninger for å slippe å gjøre det. Hun sier hun var så redd for

det at hun ikke engang turte å øve på det selv. Læreren forteller at denne opplevelsen ligger sentralt i filosofien hennes og hun sier at alle, både voksne og barn, har nytte av improvisasjonsundervisning.

Kulturskolelæreren forteller at hun synes improvisasjonsundervisning er kjempeviktig og utdyper med at man kan lære alt gjennom å improvisere. Blant annet kan man lære å bli et bedre menneske. Hun utdyper dette gjennom å fortelle at mange er redde for å gå ut av egen komfortsonen. I improvisasjonsundervisning blir man tryggere i å gjøre dette fordi man får øve på det. Man blir utfordret til å ta sjanser, til å gå på trynet og til å feile. Gjennom dette erfarer man at man ikke blir et dårligere menneske av å feile, man spilte bare en tone som ikke var så ortodoks i sammenhengen. Hun forteller at i sum gjør dette at man får et mer avslappet forhold til å improvisere og dermed et mer avslappet forhold til livet, da blir man et bedre menneske. I tillegg forteller hun at improvisasjonsundervisning gir øvelse i samspill og lytting og hevder at en som har opplevd gleden ved dette er et bedre menneske. Videre sier hun at det vidunderlige med improvisasjon er at alle kan delta med de ferdighetene de har. Om noen bare klarer å lage merkelige lyder så sier man spill svakt, så sier man til den/de med improvisasjonsferdigheter på høyt nivå at dette er kompet ditt, få det til å funke. Oppsummert tyder funnene på et grunnsyn der læreren mener improvisasjonsundervisning er kjempeviktig; alle har nytte av det på veien mot å bli bedre mennesker.

Observasjoner fra undervisningen kan ses i lys av at hun mener improvisasjonsundervisning er viktig. Som fremlagt i *Utvalg* sa læreren at ikke all gruppeundervisningen handlet om improvisasjon, hun underviste også i andre musikalske elementer. Av de syv øktene jeg observerte var det kun en undervisningsøkt der musikalsk improvisasjon ikke hadde en sentral rolle. Dette var i en situasjon der gruppa som hadde undervisning var i tidspress og terpet på coverlåter de skulle spille på en konsert i nær fremtid. Utenom denne økten var en stor majoritet av undervisningsaktivitetene jeg observerte improvisasjonsøvelser. I intervju forteller læreren selv at hun setter av så mye tid til improvisasjon som mulig i praksisen sin.

4.2 Improvasjonsøvelser

Funnene i denne kategorien er hovedsakelig produsert gjennom observasjonene. De stedene det trekkes inn ting læreren har sagt i intervjuene poengterer jeg dette ved å skrive at hun «forteller/sier». Som presentert var en stor majoritet av aktivitetene jeg observert i felt improvisasjonsøvelser. Her presenterer jeg de seks mest fremtredende, samt relevante i lys av problemstillingen. Først fremlegger jeg generelle trekk ved dem, deretter skriver jeg detaljert om hver enkelt.

4.2.1 Generelt

I praksisen til kulturskolelæreren varierer gruppene hun underviser både i størrelse og alder, samt i musikalsk og improvisatorisk erfaringsbakgrunn. Basert på gruppene varierer læreren hvilke improvisasjonsøvelser hun benytter. Fellesnevneren for alle er at de er kollektive og innehar rammer. Med unntak av *Fjaseimpro* er i tillegg lytting sentralt i alle øvelsene. Kulturskolelæreren forteller selv at kunsten å lytte har en bærende rolle i improvisasjonsundervisningen hennes, hun sier at alt handler om det. Et begrep hun i

felt bruker flere ganger er å lytte i midten. Hun sier dette ikke er å lytte bare til seg selv eller kompet, men å lytte til helheten av det som til enhver tid foregår. Om rammer i improvisasjonsøvelser forteller læreren at den vanskeligste rammen av alle er å ikke få noen rammer. Hun trekker tråden til sitt traumatiske møte med improvisasjon og sier det var traumatisk blant annet fordi det ikke var etablert noen rammer for hvordan hun skulle improvisere.

4.2.2 Ringklang

Øvelsen *Ringklang* foregår gjennom at en person står i midten, mens de andre står rundt denne personen i ring. Her er læreren deltakende musikalsk og inntar en ledende didaktisk rolle. En ledende didaktisk rolle innebærer at læreren aktivt styrer øvelsene, dette blir nærmere fremlagt i undervisningsaspektet *Lærerrollen*. Øvelsen starter med at læreren selv står i midten. Så foregår den gjennom at hun retter oppmerksomheten til et mellomrom i sirkelen mellom der to elever står. Her markerer hun musikken til å starte og de to elevene spiller en tilfeldig tone hver sammen med henne. Til sammen utgjør det en treklang. Etter at de har holdt denne klangen et par sekunder roterer læreren til neste mellomrom i sirkelen og markerer på nytt musikken til å starte. På denne måten byttes en elev ut med en ny for hver gang læreren roterer. Da endres klangene kontinuerlig. Etter en eller flere runder av 360° snakker læreren med elevene om klangene som oppstod. Her forsøker hun å få elevene til å reflektere over hvordan de syntes klangene de spilte hørt ut og utviklet seg. Hun bruker ikke tid på å snakke om klangenes terminologi, for eksempel om de var i dur eller moll. I tillegg forteller hun elevene at ingen klanger er «feil». Videre kan læreren introdusere tilleggsregler og/eller spørre om en av elevene har lyst til å stå i midten. Herfra kan øvelsen ta ulike retninger. Hvilke tilleggsregler læreren introduserer varierer ut fra hvordan elevene responderer på øvelsen og noen ganger inviteres elevene til å selv velge tilleggsregler. En slik regel kan for eksempel være at man kan fortsette å holde sin tone etter at man er ferdig med sin tur hvis man mener den bidrar til bra klang. En annen kan være at man har lov til å bytte tone underveis dersom man mener klangen blir bedre av det.

4.2.3 Samme type ting

Øvelsen *Samme type ting* fungerer på den måten at læreren inntar en ledende og musikalsk deltakende rolle der hun lager lyd med instrumentet på en rekke varierte måter, samtidig skal elevene spille samme type ting som henne. I gjennomføringen varierer hun blant annet dynamikk, tempo, tonehøyde, tonelengde og pauser. I tillegg spilles instrumentet på uortodokse måter, for eksempel gjennom å lage lyd på en annen måte enn det som er instrumentets hensikt. Et viktig poeng i denne øvelsen er at elevene ikke skal spille akkurat det samme som læreren, men samme type ting som henne. Dersom hun for eksempel spiller en lang tone skal elevene også gjøre dette, men tonen trenger ikke å være den samme. På denne måten er øvelsen av utforskende og eksperimenterende karakter. Det er ikke fokus på å improvisere i definisjonen *kunst*, fokuset er på å forsøke å gjøre samme type ting som læreren. Dersom man prøver på det, gjør man riktig. I intervju forteller læreren at med *kunst* mener hun å spille noe med et interessant musikalsk forløp eller med musikalsk mening. De gangene læreren benytter denne øvelsen er det som undervisningens første øvelse.

4.2.4 Rytme med soloer

Rytme med soloer er en øvelse som fra gang til gang har stor variasjon i hvordan den starter og videreutvikles. Her fremlegger jeg én måte øvelsen har artet seg i praksis.

Læreren inntar en musikalsk deltakende og ledende rolle og forklarer at de skal gjøre en rytmeøvelse. Som tilleggsinformasjon forteller hun at hvilke toner elevene da spiller ikke er viktig. Hun begynner med å spille en enkel rytmikk som hun inviterer halvparten av elevene til å kopiere. Etter hvert mestrer elevene dette uten at hun spiller med dem. Da ber hun dem om å loope den. Mens de gjør dette, retter hun oppmerksomheten sin mot den andre halvparten av elevgruppa og ber en av dem spille en rytme hen synes passer. På denne måten blir det skapt to rytmer som spilles samtidig. I denne delen av oppgaven fokuserer læreren på å veilede elevene til å holde et så jevnt tempo som mulig. Når elevene mestrer rytmene uten at læreren hjelper til, videreutvikler hun øvelsen. Da forteller hun at rytmene de nå spiller er kompet og at de videre skal spille soloer over det. Læreren deler elevene inn i grupper på tre og tre som skal improvisere sammen. Først spiller læreren solo, deretter slår hun inn gruppene etter tur. De som ikke spiller solo, spiller rytmekompet. Herfra kan øvelsen utvikle seg til at to og to, eller en og en, spiller solo. Mellom rundene snakker læreren med elevene om hva man kan gjøre for å forbedre soloene sine. Ved en anledning ble rytmeunderlaget spilt med dype toner. Da fortalte læreren at det kunne være lurt å spille solo med lysere toner fordi det skiller seg ut mer.

4.2.5 Fjaseimpro

De andre øvelsene har lytting som bærende element, men *Fjaseimpro* skiller seg ut fordi rammen er at elevene ikke skal lytte. De skal heller ikke forsøke å spille noe med et interessant musikalsk forløp. Det de skal gjøre er å spille uten å lytte til hverken seg selv eller andre, og uten å bry seg om hva de spiller. Øvelsen foregår gjennom at elevene begynner å spille når læreren har sagt «klar, ferdig, gå» urytmisk. Læreren inntar her en tilbaketrukket og ikke deltakende musikalsk rolle. Hun forteller at hensikten med øvelsen ikke er å øve på å improvisere i definisjonen *kunst*, hensikten er å gi elevene opplevelser med å tørre å spille de sprøeste ting og erfare at det ikke har noen konsekvenser. De gangene denne øvelsen tas i bruk er det alltid som undervisningsøktas første øvelse. Som regel gjennomføres den en/to ganger før det settes i gang med andre øvelser. I tillegg gjøres det sjeldent refleksjonssamtaler over improvisasjonene i ettertid. De få gangene dette gjøres er om læreren må minne elevene på at de ikke skal lytte til hverandre når de gjennomfører øvelsen.

4.2.6 Entoneimprovisasjon

Reglene for *Entoneimprovisasjon* er at gruppa kun har én felles tone til rådighet. Denne tonen kan man gjøre hva man vil med, for eksempel variere oktav, klang, dynamikk og pauser. Målet er at gruppa skal lage et interessant musikalsk strekk innenfor disse rammene. Det foregår på den måten at læreren sier «klar, ferdig, gå» urytmisk og så begynner elevene å improvisere. Improvisasjonens varighet må elevene selv finne ut av. Læreren kan si ting som «den skal vare så lenge den varer» eller «dere finner en passende slutt». I gjennomføringen inntar læreren en tilbaketrukket og ikke-deltakende musikalsk rolle. Hvilken retning øvelsen videreutvikles baserer seg på hvordan elevene utfører improvisasjonene. Noen ganger minner læreren dem på at de må lytte i midten, da fortsetter øvelsen uten tilleggsregler. Det er først når elevene får til dette, gjennom å sammen forsøke å skape et interessant musikalsk strekk, at læreren innfører tilleggsregler. En slik regel kan være at man i de videre gjennomføringene har lov til å ta med en tone til hvis man mener det er nødvendig for å opprettholde et interessant musikalsk strekk. Da kan de velge tone fritt selv og kombinere den med tonen som er satt som utgangspunkt. En annen regel som kan tilføres er at det på et tidspunkt skal

oppstå en puls. Mellom gjennomføringene åpnes det for refleksjoner der gruppa sammen snakker om hvordan gjennomføringene gikk, og hva de kan bli bevisste på for å gjøre improvisasjonene enda bedre.

4.2.7 Seriøs-impro

I *Seriøs-impro* er den satte rammen at gruppa skal forsøke å improvisere i definisjonen *kunst* gjennom å skape et interessant musikalsk forløp. Den foregår gjennom at læreren sier «klar, ferdig, gå» urytmisk og så improviserer elevene. I likhet med *Entoneimprovisasjon* må elevene underveis selv finne ut hvor lenge improvisasjonene skal vare. I tillegg inntar læreren også her en tilbaketrukket og ikke-deltakende musikalsk rolle. Her handler alt om at elevene sammen må kommunisere og lytte i midten i forsøket på å skape et interessant musikalsk forløp. Denne øvelsen har jeg bare observert bli brukt i grupper med store musikalske muskler. Hver gjennomføring etterfølges av refleksjonssamtaler som danner utgangspunkt for hva elevene skal tenke på i de neste gjennomføringene.

4.3 Undervisningsaspekter

Gruppene læreren underviser har, som nevnt i *Improvisasjonsøvelser*, variasjon i både størrelsene og alder, samt musikalsk og improvisatorisk erfaringsbakgrunn. I tillegg varierer styrken av lærer-elev-relasjonene i de ulike gruppene. Gjennom metode- og analyseprosessen har det synliggjort seg noen undervisningsaspekter som griper på tvers av disse variasjonene og det er de som presenteres i denne kategorien. Aspektene er i stor grad produsert og analysert frem gjennom en kombinasjon av både observasjonene og intervjuene. Underveis i fremleggingen forsøker jeg å tydeliggjøre hva som er fra intervjuene ved å si at læreren «sier/forteller» og hva som er fra observasjonene gjennom å utdype at det har blitt observert.

4.3.1 Trygt sted

Læreren forteller at noe av det viktigste i improvisasjonsundervisningen hennes er at elevene har det bra. Hun sier at hun forsøker å skape et trygt sted for elevene der de vet at de blir heiet på. Hun utdyper med at det selvfølgelig er ønskelig at de lærer noe i tillegg, men at dette må komme i første rekke. Hun sier det er mye lettere å utfolde seg på et sted det er trygt å være, der man vet at man blir heiet på. Da tør man å ta sjanser og å feile. Hun forteller at i undervisningen hennes er det forbudt å ikke heie på hverandre og at hun ikke kan få understreket nok hvor viktig disse prinsippene er. I praksis har jeg observert flere måter læreren heier på elevene. Én er hvordan hun responderer på utspillene dere. Hun trygger og bekrefter for elevene at det ikke finnes dumme spørsmål og at det viktigste er at de tør å spørre om ting. Jeg observerer også at hun i løpet av de fleste undervisningsøktene har snakket med alle elevene.

Læreren forteller i tillegg at å realisere disse tingene i praksis handler om å skape gode lærer-elev-relasjoner. Om elevene opplever en lærer som bryr seg om og interesserer seg for dem blir de tryggere på at hun vil dem vel. Hun sier at dets tryggere relasjon elevene opplever, dets mer kan hun som lærer kreve av dem i arbeidet mot å heve improvisasjonsferdighetene deres. Observasjonene av lærerens undervisning tyder på ferdigheter i å realisere dette. Jeg observerer blant annet at hun deler historier fra eget liv og bruker humor som virkemiddel. I mine samtaler med henne er hun selv bevisst

bruken av humor. Hun forteller at dersom hun kjenner en elev godt og de har en sterk relasjon kan hun «drite de ut» så lenge det er gjort med humor. Dette gjør hun kun hvis hun er sikker på at eleven tåler det, og forteller i tillegg at dette enkelte ganger kan slå feil. Da legger hun seg fullstendig flat og sier unnskyld så godt hun bare kan for å ivareta et trygt miljø der elev vet at hen blir heiet på.

4.3.2 Ingen tvang

Kulturskolelæreren forteller at i improvisasjonsundervisningen hennes er det ingen som blir tvunget til å gjøre noe de ikke vil. Hun sier at dette er et veldig viktig prinsipp å følge fordi det kan være skummelt for mange å improvisere fordi man må gå utenfor komfortsonen sin. Ingen skal tvinges til dette, det skal være et selvstendig valg. Hun forteller at utsagn som «kom igjen a» kan innebære tvang og sier at det ikke er hennes oppgave å få folk til å føle seg ukomfortable i flokk.

Observasjonene viser eksempler på hvordan dette aspektet blir ivaretatt i undervisningen. Ett eksempel er i *Ringklang*. Etter at læreren har ledet øvelsen gjennom å stå noen runder i midten spør hun elevene om noen av de har lyst. Først spør hun i plenum. Hvis ingen sier ja, spør hun én og én individuelt etter tur. Ved alle mine observasjoner har en elev sagt ja, men eksempelet illustrerer at hun ikke bare velger ut noen. De må si ja til det selv. Et annet observasjonseksempel på dette utspilte seg i en gruppe som gjorde øvelsen *Seriøs-impro*. I undervisningen gjorde de det med kun meg som tilhører, men læreren ønsket at de senere skulle gjøre øvelsen foran mange tilhørere. På veien mot å få elevene til å si ja til dette, uten at de følte seg tvunget, forklarte hun dem hvorfor hun mente dette var hensiktsmessig å gjøre. I tillegg trygget hun dem i at de var dyktige og at hun hadde troa på at de kom til å få det til. Til slutt spurte hun dem om de syntes det var greit å gjøre dette. I denne situasjonen fikk hun ja til svar og elevene gjorde en *Seriøs-impro* for flere tilhørere. I det ustrukturerte intervjuet med læreren etter denne undervisningsøkten fortalte hun at hun opplevde elevenes gjennomføring med flere tilhørere som veldig svak og at de trakk seg da de skulle spille.

4.3.3 Å improvisere de sprøeste ting før kunst

Læreren forteller at hun aldri prøver å lære noen å improvisere i definisjonen *kunst* før de er helt komfortable med å spille de sprøeste ting. Hun sier at elevene må kunne spille stygt som juling uten en eneste personlig konsekvens før de kan begynne å øve på å improvisere i definisjonen *kunst*. Ifølge henne er det på veien mot å spille fint verdifullt å spille en haug med ting som ikke er fint fordi man da erfarer at det ikke er noe farlig å spille feil, snarere tvert imot er det mye god læring i det. Hun forklarer at hun tror hun her skiller seg fra mange andre improvisasjonslærere. Hun hevder det er mange lærere som ikke er bevisste på dette og at det fører til en rekke uheldige opplevelser for elevene. Læreren trekker selv tråden til sitt eget nesten traumatiske møte med improvisasjon og har en teori om at grunnen til at denne opplevelsen sitter så sterkt er nettopp det at hun ikke hadde noe trening i å spille noe som låt dårlig.

Feltobservasjonene viser et mønster i hvordan læreren ivaretar dette aspektet i praksisen sin. Undervisningsøktene begynner alltid med improvisasjonsøvelsene *Samme type ting* eller *Fjaseimpro*. Dette er, som vist, øvelser der elevene ikke improviserer i definisjonen *kunst*. Her er det viktigere å tørre å delta, og de får øvelse i å spille de sprøeste ting. Det

er først etter at øvelser som ivaretar dette aspektet er gjennomført at læreren går over til improvisasjonsøvelser der elevene skal forsøke å skape noe med musikalsk mening.

4.3.4 Refleksjon

Kulturskolelæreren forteller at evnen til å bli god til å reflektere rundt det man spiller er et kjempeviktig element i det å bli god til å improvisere. Hun sier at dets bedre hun kjenner elevene og dets færre det er i gruppa, dets lettere er det å tilrettelegge for gode refleksjonssamtaler rundt improvisasjonsøvelsene. Observasjonene viser at refleksjonene hovedsakelig omhandler den musikalske utførelsen. De snakker om det som har blitt spilt og om hvordan det kan forbedres, sjeldent om hvordan det opplevdes å improvisere. Videre viser observasjonene en tendens til at læreren gjennomfører refleksjonssamtalene med utgangspunkt i en improvisatorisk tilnærming. Dette fordi innholdet i samtalene baserer seg på det elevene nettopp har spilt. Dette tyder på at det er forhåndsplanlagt at refleksjonssamtaler skal være en del av undervisningen, men at innholdet i dem ikke er planlagt på forhånd. Dersom elevene, i improvisasjonsøvelsene, for eksempel ikke tar noen musikalske pauser starter hun refleksjonssamtaler om dette for å få dem til å gjøre noe med det.

I tillegg observerte jeg tidlig i dataprodueringsprosessen variasjon i hvor mye tid som ble viet refleksjon. Jeg brukte tidtaker for å undersøke dette nærmere. Tendensen jeg fant var at dets mindre elevgruppe, dets større musikalske muskler og dets sterkere lærer-elev-relasjoner, dets mer tid ble viet refleksjon. Ved en slik anledning, med 5-6 elever, ble det i en undervisningsøkt på om lag 60 minutter brukt 42 minutter på refleksjonssamtaler og 12 minutter på gjennomføring av øvelser. Den resterende tiden gikk til oppstart og avslutning. Motsatt synliggjør det seg en tendens til at dets større elevgruppe, dets mindre musikalske muskler, og dets svakere lærer-elev-relasjoner, dets høyere prosentandel av timen vies spilling. Observasjonene viser også et mønster i hvilke improvisasjonsøvelser læreren tilrettelegger for refleksjonssamtaler over musikken i. *Fjaseimpro*, og *Samme type ting*, øvelser der elevene ikke skal improvisere i definisjonen *kunst*, etterfølges ytterst få ganger av det, mens resterende øvelser hovedsakelig følges opp med refleksjon.

4.3.5 Lærerrollen

Med unntak av gjennomføringene av improvisasjonsøvelsene viser observasjonene at læreren hovedsakelig inntar en ledende didaktisk rolle. Det er hun som styrer undervisningen gjennom valgene hun gjør underveis, blant annet gjennom hvem som får ordet og hvilke øvelser som skal gjøres. Det relevante i dette aspektet er rollen hun inntar i gjennomføringen av improvisasjonsøvelsene. Observasjonene viser en tendens til at rollen læreren inntar i de varierer fra gruppe til gruppe og fra øvelse til øvelse. Tendensen er at hun varierer om hun er deltakende eller ikke-deltakende musikalsk, samt ledende eller tilbaketrukket didaktisk. I tillegg fungerer den musikalske og didaktiske rollen alltid i kombinasjon. Hun kan for eksempel være deltakende musikalsk og ledende didaktisk eller ikke-deltakende musikalsk og tilbaketrukket didaktisk. Om den musikalske rollen forteller læreren at dersom hun mener elevene har utbytte av at hun deltar musikalsk gjør hun det, men dersom hun mener hun er overflødig som musikalsk deltaker blir hun ikke med på å spille. Om den didaktiske rollen tyder observasjonene på at en tilbaketrukket rolle innebærer å la elevene gjennomføre improvisasjonsøvelsene fritt for påvirkning fra henne underveis, mens en ledende rolle innebærer at hun aktivt styrer øvelsene.

Observasjonene viser at rollen hun inntar i øvelsene varierer, men tendensen kan deles de følgende tre tilnærmingene. Tilnærming én er i grupper der elevene har mindre musikalsk og improvisatorisk erfaringsbakgrunn. Her er læreren alltid deltakende musikalsk. I tillegg inntar hun ved inngangen til improvisasjonsøvelsene en ledende rolle, men denne kan endres underveis. Dette gjelder for eksempel i *Ringklang*. I starten leder hun øvelsen gjennom å stå i midten, men etter hvert inviterer hun en av de andre elevene til å overta hennes rolle. Da blir læreren mindre ledende, men samtidig ikke helt tilbaketrasket. Hun veileder fortsatt eleven i midten med det hen trenger støtte til, for eksempel med valg av tilleggsregler. Tilnærming to er i grupper med større musikalsk og improvisatorisk erfaringsbakgrunn og som maksimalt er seks elever. Her inntar hun hovedsakelig en tilbaketrasket rolle der hun ikke deltar musikalsk. Hun lar elevene gjennomføre improvisasjonsøvelsene fritt for hennes påvirkning. Dette gjør hun for eksempel i *Seriøs-impro*. I denne tilbaketrakne rollen er hun lyttende. Hun bemerker seg hvordan elevene improviserer og tar opp det hun har lagt merke til i refleksjonssamtaler med dem etterpå. Den tredje tilnærmingen er i grupper som er over ti i antall, men som fortsatt har større musikalsk og improvisatorisk erfaringsbakgrunn. Her deltar hun heller ikke musikalsk, men rollen er ledende. Hun styrer øvelsene underveis blant annet gjennom tegngiving og stemmebruk.

4.3.6 Planlegging, gjennomføring og vurdering

Det siste undervisningsaspektet er *Planlegging, gjennomføring og vurdering*.

Observasjonstendensen er at dette er parallelle og improvisatoriske prosesser i undervisningspraksisen til kulturskolelæreren. Selv forteller hun at hun inntar en improvisatorisk tilnærming til undervisningen fordi hun i mange av gruppene ikke vet hvem som kommer og at det derfor ikke er hensiktsmessig å detaljplanlegge på forhånd. I stedet kommer hun til timene med det hun omtaler som en meny. Menyen består av en lang rekke improvisasjonsøvelser og basert på oppmøtet velger hun både hvilke øvelser de skal gjøre, samt tilnærming til dem. Hun utdyper med å fortelle at det er fint å ha et kart, men dersom terrenget viser noe annet følger hun terrenget for terrenget har alltid rett. Om vurdering forteller hun at det er en kontinuerlig prosess der hun både vurderer hvordan hun gjennomfører undervisningen, samt hvordan elevene responderer på den.

I praksis observerer jeg disse tendensene. Flere improvisasjonsøvelser går igjen fra økt til økt, men de varierer og gjennomføres på ulike måter hver gang. I *Improvisasjonsøvelser* ble for eksempel *Rytme med soloer* presentert som en slik øvelse. I situasjoner der de oppmøtte elevene har lite musikalsk erfaring og utfordringer med å holde et jevnt tempo vies det mye mer tid til å øve på dette enn til å spille soloer over rytmekompet. Ved en slik anledning bestemte læreren plutselig at alle måtte legge fra seg instrumentet for så å øve på å holde en jevn puls gjennom å marsjere sammen. Da var det denne marsjeringen som utgjorde øvelsens rytmedel. I denne situasjonen gikk de ikke over til solodelen etterpå. Ved en annen anledning mestret gruppa rytmedelen fort. Da gikk de tidlig over til solodelen og øvelsen sentrerte seg rundt at de spilte soloer over rytmekompet og snakket om hvordan de kunne forbedre soloene sine. Disse kontrastfylte tilnærmingene til samme øvelse viser hvordan læreren improvisatorisk og parallelt planlegger, gjennomfører og vurderer undervisningen underveis. Oppsummert kan prosessene forstås som en runddans; Når læreren i øyeblikket vurderer hvordan elevene utfører en oppgave danner dette utgangspunkt for hvilken retning hun velger at

undervisningen skal utvikle seg. Deretter gjennomfører hun denne utviklingen, før den gjennomføringen igjen vurderes og ny syklus er i gang.

4.4 Sammendrag

Kapittelet avsluttes i det følgende med et sammendrag av funnene. Den første kategorien knyttet seg hovedsakelig til lærerens holdninger og het derfor *Grunnsyn*. Her var første underkategori *Hva er improvisasjon?* Synet hennes var at det er noe alle mennesker både kan og gjør hele tiden. Andre underkategori var *Improvisasjon i undervisningssammenheng*. Grunnsynet var at improvisasjonsundervisning er kjempeviktig; alle har nytte av det på veien mot å bli bedre mennesker. Kategori to var *Improvisasjonsøvelser*. Her ble *Samme type ting, Ringklang, Rytme med soloer, Fjaseimpro, Entoneimprovisasjon* og *Seriøs-impro* fremlagt. Felles for alle var at de var kollektive med rammer. I tillegg var eneste øvelse som ikke hadde lytting som sentralt element *Fjaseimpro*. Kategori tre var *Undervisningsaspekter*. Det ble vist at praksisen til læreren sentrerer seg rundt grupper med variasjon i størrelse, alder og musikalsk og improvisatorisk erfaringsbakgrunn. De aspektene som hadde sammenhenger på tvers av disse gruppene utgjorde aspektene. Det første aspektet var *Trygt sted*, det ble vist at elevene må oppleve at undervisningen utgjør et trygt sted å være. Aspekt to var *Ingen tvang*. Her ble det vist at læreren har et prinsipp om at ingen skal bli tvunget til å gjøre noe de ikke vil. Det tredje aspektet var *Å improvisere de sprøeste ting før kunst*. Det ble presentert at elevene først må tørre å improvisere de sprøeste ting for å bli komfortable med å improvisere i definisjonen *kunst*. Aspekt fire var *Refleksjon*. Her ble det vist at evnen til å bli god til å reflektere rundt det man spiller er kjempeviktig for å bli god til å improvisere. Aspekt fem var *Lærerrollen*. Det ble vist at den kan være deltakende/ikke-deltakende musikalsk, samt ledende eller tilbaketrukket didaktisk. Fellesnevneren var en gjennomtenkt tilnærming til hvilken rolle hun inntar. Det sjettede aspektet var *Planlegging, gjennomføring og vurdering*. Det ble vist at dette hovedsakelig er parallelle og improvisatoriske prosesser i praksisen hennes. I det følgende kapittelet blir disse funnene diskutert.

5 Diskusjon

I forrige kapittel ble funnene presentert, nå følger diskusjonskapittelet. Her blir kategoriene systematisk diskutert. Først diskuteres *Grunnsyn*, deretter *Improvisasjonsøvelser*, og til slutt *Undervisningsaspekter*. Kategoriene diskuteres i lys av teorigrunnlaget, opplæringsloven, læreplanens overordnede del, *Læreplanen i musikk* og prinsippet om tilpasset opplæring for å belyse hvordan kulturskolelærerens musikkdidaktiske improvisasjonskompetanse kan være relevant i musikkundervisningen på barneskolen.

5.1 Grunnsyn

5.1.1 Hva er improvisasjon?

Lærerens grunnsyn på hva improvisasjon er korrelerer med både Jørgensen (2006), Dillan (2004) og Moltubak (2020) som omtaler det som noe mennesker gjør hele tiden. Både kulturskolelæreren og Steinholt & Sommerro (2006) eksemplifiserer med dialog når de forklarer dette. I forlengelsen av at det er noe mennesker gjør hele tiden er alle i tillegg inne på at begrepet favner bredere enn musikk. Både kulturskolelæreren og Dillan (2004) bruker store ord om improvisasjon. Kulturskolelæreren sier det kilden til det å leve, mens Dillan (2004) omtaler det som det nærmeste hun kommer meningen med livet. Selv om de har disse holdningene kan de ikke generaliseres og stemples som fakta, men det er relevant å bemerke seg at dette representerer deres virkelighet.

Videre blir spørsmålet hvordan lærerens grunnsyn kan være relevant i musikkundervisningen på barneskolen? Her legger jeg til grunn å diskutere i lys av skolen som helhet, ikke bare i musikk, siden det har blitt belyst at å improvisere ikke bare handler om musikk. I opplæringsloven (1998, § 1-1) står det at ett av formålene med opplæringen er at elevene skal utvikle kunnskaper, ferdigheter og holdninger til å mestre egne liv og til å delta i samfunnet. Om improvisasjon er noe mennesker gjør hele tiden er det nærliggende å tenke at det også er noe grunnleggende ved det å være menneske. I forlengelsen av dette kan det tenkes verdifullt å gi elevene erfaringer med improvisasjon nettopp for å maksimere deres muligheter for å mestre eget liv og deltakelse i samfunnet. Disse perspektivene korrelerer også med Moltubak (2020) som hevder improvisasjonskompetanse er av tverrfaglig art og i lys av *Folkehelse og livsmestring* (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13) handler om å bygge mennesker. Samtidig kan disse perspektivene snus. Om improvisasjon er noe alle mennesker gjør hele tiden kan det tenkes at elevene automatisk får trening i improvisasjon i skolen uavhengig av hva slags grunnsyn læreren har i det. Samtidig kan det tenkes at en lærer som innehar ett grunnsyn som likner kulturskolelæreren sitt kan ha større tyngde i å realisere opplæring som sentrerer seg rundt det. I tillegg kan det tenkes som én ting å ha et slikt grunnsyn, noe annet er å utvikle ferdigheter som ivaretar grunnsynet i praksis. Dette søker ikke studien å besvare, men det er relevant å poengtere denne forskjellen.

5.1.2 Improvisasjon i undervisningssammenheng

Nå beveger diskusjonen seg over i å diskutere lærerens grunnsyn i improvisasjon i undervisningssammenheng. Som vist ble kulturskolelæreren sin filosofi påvirket av det nesten traumatiske første møtet med musikalsk improvisasjon som gjorde at hun i mange år unngikk det. Her er det hensiktsmessig å være forsiktig med tolkningen, men det kan tyde på at læreren fryktet improvisasjon og derfor i lang tid unngikk det. En slik tolkning korrelerer i så fall med Steinholt & Sommerro (2006) som hevder mange pedagoger frykter improvisasjon og derfor heller ikke tør å ta det i bruk i undervisningssammenheng. Det er nærliggende å tenke at om man som lærer skal tørre å improvisere didaktisk må frykten først overvinnnes. Hvordan dette kan gjøres er et stort spørsmål som kan være relevante i kommende forskningsprosjekter, men det kan tenkes hensiktsmessig å få det inn i utdannelsen. Man kan gi både lærere og lærerstudenter opplæring i det, for å forvente at noe som kan være fryktbasert skal tas i bruk av pedagoger uten utdanning i det kan fremstå naivt.

Videre forteller læreren at man gjennom improvisasjonsundervisning lærer å bli et bedre menneske. Poengene hun fremlegger i utdypelsen av dette er at man får et mer avslappet forhold til livet, samt øvelse i samspill og lytting. Ett slikt grunnsyn korrelerer med Dillan (2004) som hevder man lærer overførbare ting som tilstedeværelse, lytting og kommunisering. Begge trekker frem læringsperspektiver som ikke nødvendigvis er direkte knyttet opp til musikk, men som kan knyttes til livet generelt. Å være god til å lytte og kommunisere er jo ikke bare viktig i musikk. Det er også viktig på landhockeybanen, i friminuttet og rundt middagsbordet. Disse perspektivene tyder på et grunnsyn om at improvisasjonsundervisning i musikk ikke bare gir musikalsk læringsutbytte, men også læringsutbytte i ting som er viktig i livet generelt.

Læringsutbyttene kulturskolelæreren trekker frem kan ses i lys av de fire tingene Moltubak (2020) fremlegger om læringsutbytte i improvisasjonsundervisning. For det første poengterer begge læring tilknyttet frykt. Moltubak (2020) skriver at man lærer å følge frykten, mens kulturskolelæreren sier man lærer å gå ut av egen komfortsone. For det andre viser begge at man kan lære å tørre å feile. For det tredje mener Moltubak (2020) man lærer å kjenne egne impulser bedre. Kulturskolelærerne er ikke direkte inne på dette, men å gå ut av komfortsonen kan ha paralleller til det. Dette fordi det er nærliggende å tenke at når man må ut av komfortsonen kjenner man på impulser i tilknytning til det. Å lære om egoets plass er heller ikke kulturskolelæreren direkte inne på. Likevel er det nærliggende å tro at også dette er noe elevene kan få erfaringer med i praksisen hennes. Når alle øvelsene er kollektive med lytting som bærende element (med unntak av *Fjaseimpro*) kan man få erfaringer med hvilken rolle egoet spiller i gruppa. Om man tar mye plass og ikke evner å lytte til de andre kan improvisasjonsundervisningen bidra til at man selv legger merke til dette og justerer seg i lys av det. Motsatt effekt kan det ha om man er passiv. Man kan erfare at man må ta mer plass. Slik jeg tolker det er også disse læringsaspektene nærere knyttet til det å være menneske generelt enn til å direkte handle om musikk. Igjen kan det tyde på at improvisasjonsundervisning i musikk kan gi læringsutbytte i ting som er viktig i livet generelt.

Videre blir spørsmålet hvordan grunnsynet kan være relevant i musikkundervisningen i barneskolen? Her er det hensiktsmessig å diskutere i lys av *Læreplanen i musikk* (Kunnskapsdepartementet, 2019). I *Fagets relevans og sentrale verdier* er det flere elementer tilknyttet læringsutbyttet som kan knyttes til livet generelt og det å bli et

bedre menneske. Blant annet skal faget bidra til økt livskvalitet, gi mestringsfølelse, forberede elevene på samfunns- og arbeidsliv med behov for sosial samhandling, samt erfare at stemmen deres har verdi i felleskapet (Kunnskapsdepartementet, 2019). I tilknytning til *Folkehelse og livsmestring* i musikk står det at faget kan bidra til sterke felleskap gjennom relasjonsdanning mellom mennesker, samt bidra til positivt selvbylde (Kunnskapsdepartementet, 2019). Alle disse perspektivene tyder på at grunnsynet kan være relevant i musikkfaget i barneskolen. Om man som lærer innehar bevissthet rundt at man kan bli et bedre menneske av improvisasjonsundervisningen i musikk kan man i forlengelsen av dette evne å skape undervisning som realiserer dette. Det gjenstående spørsmålet handler om målbarheten rundt dette. Hvordan kan vi måle at elevene har blitt bedre mennesker, og hvordan kan vi vite om kulturskolelæreren, Moltubak (2020) og Dillan (2004) har rett i perspektivene på læring som de fremlegger? Noe entydig svar på dette kan ikke diskusjonen gi, men det er relevant å merke seg at diskusjonen har vist korrelasjon mellom det de presenterer. I tillegg kan kulturskolelærers uttalelse om at alle kan delta med de ferdighetene de har ses i lys av prinsippet om tilpasset opplæring. Opplæringen skal tilpasses slik at alle elever får et tilfredsstillende utbytte av den (Utdanningsdirektoratet, 2022). Om det er slik at improvisasjonsundervisningen kan tilpasses slik at den passer til elevgrupper som varierer stort i nivå bidrar dette til å gjøre det hensiktsmessig i skolen. Som i forestående delkapittel står det avslutningsvis igjen et spørsmål om forskjellen på holdninger og ferdigheter. Å være bevisst på at musikalsk improvisasjonsundervisning kan være relevant i musikkundervisningen på barneskolen er ikke det samme som å ha ferdigheter i å realisere det i praksis.

5.2 Improvisasjonsøvelser

5.2.1 Generelt

I det følgende diskuterer jeg improvisasjonsøvelsene. Først generelt, deretter hver for seg, og til slutt gjennom en oppsummering. Som presentert i funn-kapittelet var alle øvelsene kollektive med rammer. Med unntak av *Fjaseimpro* var lytting også sentralt i alle. I tilknytning til teorigrunnlaget korrelerer det kollektive aspektet med Hauge & Christophersen (2000) som omtaler musikalsk improvisasjon som en måte å kommunisere på, og med Moltubak (2020) som skriver at improvisasjon handler om å kommunisere. Samtidig er det relevant å påpeke at teorigrunnlaget viser at improvisasjon ikke utelukkende er av kollektiv art. Å reagere på uforutsette hendelser, som Dillan (2004) skriver at det innebærer, kan også tenkes å handle om individuelle aktiviteter som å sykle fra A til B og gjøre improvisatoriske valg på veien. Når Johansen (2004) og Nagelhus (2008) i tillegg omtaler musikalsk improvisasjon som å skape musikk i øyeblikket kan dette like gjerne tenkes som en individuell aktivitet. At jeg kun har observert kollektive øvelser kan i lys av dette tenkes å handle mer om den metodiske tilnærmingen siden jeg utelukkende observert kulturskolelærers gruppepraksis.

I forlengelsen av at øvelsene er kollektive er det nærliggende å tolke en sammenheng til det lyttende. Når Moltubak (2020) hevder de kommuniserende aspektene ved improvisasjon gir samarbeidstrening og kan føre til sterke felleskap er det nært å tenke dette nettopp fordi dersom man skal klare å kommunisere med hverandre må man lytte til hverandre. Også Dillan (2004) vektlegger læringsaspekter tilknyttet lytting i improvisasjonsundervisning. At alle øvelsene foregår innenfor rammer er også et poeng som korrelerer med teorigrunnlaget; Dillan (2004) som helst benytter konkrete

improvisasjonsøvelser med elevene og mener rammene må gjøre det vanskelig å gjøre feil; Moltubak (2020) som påpeker at improvisasjon alltid foregår innenfor rammer og sier at det ikke handler om å slippe alt løs; og Johnsens (2010) fingerregel om strammere rammer jo flere deltakere og jo mindre erfaring de har. At rammene og det lyttende ved kulturskolelærerens improvisasjonsøvelser korrelerer med teorigrunnet kan tyde på at dette er elementer som kan være relevant å være bevisst på om improvisasjonsøvelser skal benyttes i musikkundervisningen på barneskolen.

Videre blir spørsmålet hvordan de musikalske improvisasjonsøvelsene i lærerens praksis kan være relevante i musikkundervisningen på barneskolen? Igjen er det relevant å trekke paralleller til *Læreplanen i musikk* (Kunnskapsdepartementet, 2019). I kjerneelementet *Utøve musikk* står det at elevene skal få erfaringer med aktiv deltakelse i samspill og lek. Fra *Lage musikk* skal elevene ta i bruk improvisasjonsteknikker og øve opp bevisst lytting. Fra *Opplæringsplanen i musikk* skal de lytte aktivt. I tillegg står det, i *Muntlige ferdigheter*, at elevene skal bruke stemmen til å improvisere (Kunnskapsdepartementet, 2019). Disse eksemplene tyder på at improvisasjonsøvelsene kan være relevante i musikkundervisningen på barneskolen.

Samtidig er det relevant å påpeke at disse eksemplene kun utgjør deler av læreplanen i musikk, flere komponenter fra den dekkes ikke av improvisasjonsøvelsene. Blant annet *Å kunne skrive*, *Å kunne regne* og *Digitale ferdigheter* i musikk innehar ikke-dekkende aspekter (Kunnskapsdepartementet, 2019). I dette lys er det nærliggende å tenke at om improvisasjonsøvelsene skal implementeres i skolen kan de ikke oppta så mye tid at resterende deler av læreplanen ikke blir realisert. Videre blir spørsmålet hvordan improvisasjonsøvelsene konkret kan benyttes i musikkundervisningen på barneskolen. I det følgende går jeg gjennom øvelsene systematisk og diskuterer hvordan hver enkelt kan benyttes, samt hvilke modifiseringer som kan gjøres for å optimalisere dem. Blant elevgrupper på barneskolen er det nærliggende å tenke at det er store variasjoner. Sannsynligvis vil komponenter som motivasjon, engasjement, trygghet og musikalsk erfaringsbakgrunn variere stort innad i og mellom klassene. Disse perspektivene ligger til grunn når jeg i det følgende diskuterer øvelsenes overførbarhet til barneskolen.

5.2.2 Ringklang

Det er flere elementer ved *Ringklang* som kan bidra til å gjøre den relevant i barneskolen. Det at ingen klanger karakteriseres som «feil» er ett av dem. Et annet er at læreren ikke er opptatt av å snakke om klangenes terminologi. Det kan tenkes at disse elementene gjør at mange kan delta selv om den musikalske kompetansen er varierende. Når muligheten for å feile minskes kan det hende flere elever tør å delta i øvelsen. At hvilke klanger som blir spilt skjer tilfeldig er hensiktsmessig i lys av dette. Da kan for eksempel ikke en elev med høy musikalsk kompetanse planlegge å spille konsonanser. Det kan skje at hen deltar i en dissonerende klang, mens en elev med lavere kompetanse deltar i en harmonerende. Istedenfor er det elevenes refleksjoner over klangene som er relevante. Da kan det hende sterke elever deltar mer aktivt i samtalene, men dette er ikke nødvendigvis negativt. Det er nærliggende å tenke at de lyttende elevene også får med seg deler av det som blir sagt. Alle disse komponentene gjør prinsippet om tilpasset opplæring (Utdanningsdirektoratet, 2022) nært å tenke på. Nettopp det at de fleste kan delta uavhengig av nivå, samt at nivåforskjellene i øvelsen usynliggjøres, kan gjøre den hensiktsmessig å benytte. Også videreutviklingene av oppgaven er en måte å tilpasse opplæringen på. Elever med sterke musikalske muskler kan utfordres med å være i

midten, mens elever som har tilstrekkelig læringsutbytte av å være en del av ringen kan holde seg til det. Noe som kan tenkes utfordrende med øvelsen i barneskolen er at øvelsen er mest hensiktsmessig dersom elevene evner å holde en jevn tone. Som lærer må man derfor ta utgangspunkt i elevgruppas kompetanse og vurdere øvelsens hensiktsmessighet utfra det. En modifisering man kan gjøre om elevene har utfordringer med å holde en jevn tone kan være å kutte ned tiden klangerne klinger eller å kun spille støt. I tillegg kan øvelsen gjøres vokalt, eller med instrumenter dersom skolen har det tilgjengelig. I situasjoner med instrumenter er det også en fordel med øvelsen at man kun må klare å lage lyd med instrumentet for å delta.

5.2.3 Samme type ting

Det kan tenkes at rammene til *Samme type ting* gjør at mange kan delta fordi den har få krav til forhåndskunnskap. Man må kunne lytte/se det læreren gjør og så lenge man forsøker å gjøre liknende ting gjør man riktig. Det gjør at øvelsen slik den er kan tenkes overførbar til skolen fordi mange kan delta selv om den musikalske kompetansen er varierende. I tillegg kan øvelsens fokus på å tørre å delta fremfor å improvisere noe med musikalsk mening gjøre den relevant. Det kan være til hjelp for elever som er sjenerte og utrygge å ikke trenge å improvisere noe med musikalsk mening samtidig som det er vanskelig å gjøre feil. At læreren modellerer øvelsen gjennom å lage lyd på uortodokse måter er også hensiktsmessig. Da inviteres elevene til lek og utforskning, noe som kan tenkes motiverende og engasjerende. Det kan tenkes at denne lekne tilnærming gir øvelse i musikalske grunnelementer som dynamikk, tone og tempo. Dette korrelerer med Hauge og Christophersen (2000) når de hevder improvisasjonsundervisning muliggjør øvelse i musikkens grunnelementer. Det er relevant i barneskolen, spesielt på de laveste trinnene. Som kompetansemål etter 2. klasse skal elevene kunne «utforske og eksperimentere med puls, rytme, tempo, klang, melodi og dynamikk» og «leke med musikkens grunnelementer gjennom lyd og stemme». Etter 4. klasse skal de kunne «eksperimentere med rytmer, melodier og andre grunnelementer» (Kunnskapsdepartementet, 2019). I lys av dette kan det tenkes at *Samme type ting* er overførbar og relevant i barneskolen uten modifiseringer. Den kan gjennomføres som den er med stemmen eller de instrumentene skolen har tilgjengelig.

5.2.4 Rytme med soloer

Som vist er *Rytme med soloer* en øvelse som gjennomføres med store variasjoner fra gang til gang. Dette gjør den overførbar til skolen fordi det muliggjør modifiseringer og tilpasninger av øvelsen til varierte grupper. Slik øvelsen fremlegges i funn-kapittelet kan også være relevant i barneskolen. Når elevene får beskjed om at tonene de spiller ikke er viktige kan dette tenkes å være en inkluderende ramme fordi det senker terskelen for deltakelse gjennom at det er færre elementer man må tenke på. Det blir en måte å tilpasse opplæringa på som kan gjøre den hensiktsmessig når det er variasjon i elevgruppas kompetanse. Det inkluderer elever med lavere musikalsk kompetanse samtidig som øvelsen fortsatt kan være relevant for elever med høyere musikalsk kompetanse. Rytmedelen av øvelsen gir øvelse i musikalske grunnelementer som tempo, takt og puls og i *Samme type ting* ble det belyst at trening i dette er relevant i barneskolen. Dersom det er utfordrende for elevene å gjennomføre rytmedelen trenger man for eksempel ikke å gå over til solodelen. Om man så går videre til soloene kan den fremgangsmåten kulturskolelæreren legger opp til være hensiktsmessig. Når elevene gravis går fra å improvisere i gruppe til en og en er det nærliggende å tenke at dette bidrar til å ivareta elevenes trygghet på veien. I tillegg kan man for eksempel bestemme

at målet for solodelen kun er å delta og at hva man spiller ikke er viktig. Da kan man rose elevenes deltakelse og mot fremfor hvordan de teknisk spiller. I lys av Moltubak (2020), som skriver at man må rose elevenes deltakelse på veien mot å dyrke en kultur for å feile, kan dette være hensiktsmessig.

5.2.5 Fjaseimpro

Fjaseimpro har få rammer fordi elevene verken skal forsøke å lytte til seg selv eller andre. Med utgangspunkt i Johansens (2010) fingerregel om at man burde ha strammere rammer i elevgrupper med lite erfaring kan øvelsen tenkes lite hensiktsmessig i barneskolen. Samtidig kan rammene som er satt tenkes å være av inkluderende art. Så lenge man evner å lage lyd er det vanskelig å gjøre feil. Dette bidrar til at den likevel kan være relevant i barneskolen. I tillegg kan fokuset på å ikke improvisere i definisjonen *kunst* bidra til å gjøre den relevant. Dette kan tenkes verdifullt for alle elever, og spesielt de som er engstelige og utrygge. Når det er vanskeligere å gjøre feil kan det hende dette øker sannsynligheten for gode musikalske opplevelser. I forlengelsen av dette kan det tenkes å øke elevenes trygghet. Dette er relevant i lys av *Læreplanen i musikk*; «Faget skal legge til rette for musikkglede og mestringsfølelse» (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Når øvelsen skal brukes i musikkfaget på barneskolen kan det være relevant å tenke på rammen om at man ikke skal lytte. Dette kan være hensiktsmessig ovenfor elever i klassen som har høyere musikalsk kompetanse. Det kan være de må minnes på at de ikke skal lytte til hverandre og ikke forsøke å skape musikalsk mening. Dette fordi med en gang de gjør det vil terskelen for deltakelse heves, noe som kan være negativt for deltakelsen og tryggheten til de øvrige elevene. Modifiseringer som kan tenkes relevant i skolesammenheng kan for eksempel være å variere antallet elever som fjaseimproviserer samtidig. Som eksempel kan man begynne med at hele klassen gjør det samtidig. Om læreren opplever at alle elevene er trygge i den situasjonen kan man gjøre endringer. Halve klassen kan fjaseimprovisere, mens den andre halvdelen ikke gjør det. Så kan en tredjedel gjøre det, så en fjerdedel og så videre. Tanken her er at elevene i et hensiktsmessig tempo kan utvikle trygghet gjennom færre og færre improviserende elever, til flere og flere lyttende.

5.2.6 Entoneimprovisasjon og Seriøs-impro

Det kan tenkes at *Entoneimprovisasjon* og *Seriøs-impro* stiller høyere krav til musikalsk kompetanse i elevgruppa enn de forestående øvelsene. Dette kan, i *Entoneimprovisasjon*, tenkes fordi den ikke har like stramme rammer når gruppa kun har én tone til rådighet og skal improvisere et interessant musikalsk forløp med dette. Det kan i *Seriøs-impro* tenkes fordi eneste ramme er å improvisere i definisjonen *kunst*. I tillegg kan fokuset med å lytte i midten i begge øvelsene tenkes å kreve høyere musikalsk kompetanse. Man bør ha store lytte- og kommunikasjonsferdigheter, noe det er mindre sannsynlig at elevgrupper i barneskolen innehar. Dette bidrar til å gjøre øvelsene slik de er lite relevant i barneskolen. Det kan ses i lys av Johansens (2010) fingerregel som sier at jo mindre erfaring elevene har, jo strammere regler burde improvisasjonsøvelsene ha.

Samtidig viste diskusjonsdelen *Generelt* at det er relevant å tilrettelegge for trening i kommunikasjons- og lytteferdigheter i barneskolen. I tillegg viser kompetansemål etter 7. trinn at elevene i samspill skal kunne skape nye uttrykk gjennom å lytte og

eksperimentere (Kunnskapsdepartementet, 2019). I lys av dette kan øvelsen tenkes mest relevant på mellomtrinnet. Spørsmålet blir hvilke modifiseringer som kan gjøres får at de skal passe inn hos de eldste barneskoleelevene. Med tanke på Johansens fingerregel (2010) er det nærliggende å tenke at en liten elevgruppe er mest hensiktsmessig. Også strammere rammer kan være lurt. Man kan for eksempel gi elevene et tema for improvisasjonen. De kan improvisere lyden av en storm. Da kan man i veiledningen mot å få elevene til å lytte til hverandre bruke temaet storm som hjelpemiddel. Man kan snakke om hvordan en storm høres ut og elevene kan komme med innspill på hvordan regn, vind, lyn og torden kan gjenskapes med stemmen/instrumenter. Når elevene vet premisset for hvordan de ulike delene i en storm kan høres ut med instrumenter kan det tenkes lettere å veilede dem mot å lytte i midten. Man kan for eksempel snakke om at dersom man ikke hører lyden av torden i musikken, kanskje man selv skal lage den. I tillegg kan premisset om å ha én tone til rådighet i *Entoneimprovisasjon* være av lite inkluderende art fordi man må ha kompetanse i å spille den tonen. I lys av tilpasset opplæring kan det være mer hensiktsmessig å bytte ut at alle skal spille samme tone med en mer inkluderende ramme. Det kan for eksempel være at elevene fortsatt har en tone til rådighet, men den tonen kan de velge selv.

5.2.7 Improvisasjonsøvelsene oppsummert

Samlet viser diskusjonen av improvisasjonsøvelsene noen tendenser som oppsummeres i dette avsnittet. Diskusjonen har vist at i lys av *Læreplanen i musikk* (Kunnskapsdepartementet, 2019) kan det tenkes at improvisasjonsøvelser som er kollektive og lyttende med rammer kan være relevante i musikkundervisningen på barneskolen. Spesifikt om rammer har diskusjonen vist en tendens til at øvelsene *Ringklang*, *Samme type ting*, og *Rytme med soloer* kan være hensiktsmessige uten modifiseringer fordi de innehar rammer som både er stramme og av inkluderende art. I tillegg kan *Fjaseimpro* tenkes relevant selv om den ikke innehar like stramme rammer fordi rammene likevel er av inkluderende art. I forlengelsen av dette ble det belyst at øvelsene *Entoneimprovisasjon* og *Seriøs-impro* kan trenge modifiseringer for å gjøre seg relevante i barneskolen. Dette fordi rammene er løse, fordi elevene skal improvisere i definisjonen *kunst*, og fordi de skal lytte i midten. Som i *Grunnsyn* er det også her avslutningsvis relevant å påpeke forskjellen mellom kunnskaper og ferdigheter i improvisasjonsøvelsene. Det er en ting å ha kunnskaper om at øvelsene kan være relevante i musikkundervisningen på barneskolen. Noe annet er å utvikle ferdigheter i å gjennomføre og realisere de i praksis.

5.3 Undervisningsaspekter

5.3.1 Trygt sted

At kulturskolelærerens undervisning først og fremst må oppleves som et trygt sted for elevene korrelerer med flere aspekter fra teorigrunnlaget. Både Dillan (2004), Moltubak (2020) og Hauge & Christophersen (2000) skriver at å etablere en trygg sone for elevene i improvisasjonsundervisning er viktig. I realiseringen at dette forsøker både Moltubak (2020) og kulturskolelæreren å skape et miljø der elevene tør å feile. Moltubak gjør dette gjennom å akseptere og anerkjenne alle bidrag, samt å se alle innspill som gaver. Kulturskolelæreren gjør dette gjennom at alle heies på, at hun forteller elevene at ingenting er «feil», og at hun forsøker å snakke med alle elevene i løpet av timen. Dypere dykk i teorigrunnlaget og funnene viser mer detaljorienterte beskrivelser av hva

man konkret kan gjøre for å skape et trygt sted. Dillan (2004) skriver at man må bevisstgjøre elevene om at improvisasjon er noe de allerede kan, kulturskolelæreren bruker humor og erfaringsdeling fra eget liv for å skape lærer-elev-relasjoner. På dette detaljnivået korrelerer ikke teorigrunnlaget og funnene, men fellesnevneren her er at begge deler kan tolkes som en bevisst tilnærming til hvordan man kan skape et trygt sted for elevene. Oppsummert viser diskusjonen at aspektet om å skape et trygt sted finnes i både teorigrunnlaget og i kulturskolelærerens praksis.

Videre blir spørsmålet hvordan det å skape et trygt sted kan være relevant i musikkundervisningen på barneskolen. Hvis vi ser til opplæringsloven (1998, § 9 A-2) kan vi lese alle elever har rett til et trygt skolemiljø som fremmer helse, trivsel og læring. I tillegg er alle som jobber i skolen pliktig å sikre et slikt miljø (Opplæringsloven, 1998, § 9 A-4). Dette forteller om en tydelig sammenheng mellom trygghet og læring. Akkurat det samme er kulturskolelæreren inne på når hun sier at undervisningssonen først og fremst må være et trygt sted for elevene hvis de skal lære noe. Også læreplanens overordnede del, *Et inkluderende læringsmiljø* (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 15), underbygger disse aspektene. Der står det blant annet at et utrygt miljø er læringshemmende og at det er de voksnes ansvar å opprettholde og utvikle et trygt miljø (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 15). Oppsummert forteller de overstående perspektivene at det å skape et trygt sted ikke bare er viktig, det er også lovpålagt i all undervisning i skolesammenheng. Da gjelder dette også når en trygg sone skal etableres i musikkundervisningen på barneskolen.

Herfra handler spørsmålet om hvordan dette i praksis kan realiseres. Det er nærliggende å tenke at de tingene kulturskolelæreren gjør er overførbare til skolen. Å være bevisst på å skape gode lærer-elev-relasjoner, etablere at det ikke finnes dumme spørsmål, bruke humor, samt tørre å si unnskyld selv, er eksempler som kan tenkes overførbare. Dette er i tillegg elementer som kan tenkes viktige i all undervisning, ikke bare i musikkundervisningen. Igjen er det avslutningsvis relevant å poengtere at en ting er å ha kunnskap og holdninger om at det er viktig å etablere en trygg sone for elevene, noe annet er å ha ferdigheter i å realisere det i praksis. Det kan tenkes at dette er en kontinuerlig prosess man må være bevisst på hele tiden, noe som er lettere sagt enn gjort.

5.3.2 Ingen tvang

Aspektet om at ingen tvinges til å improvisere trekker tankene mot den trygge sonen. Det kan sees i lys av eksempelet fra funnkapittelet med elevgruppa som utførte en svakere *Serios-impro* med flere tilhørere. Man kan ikke vite sikkert, men det kan tenkes at elevene trakk seg og spilte dårligere da det var flere tilhørere fordi det kan ha opplevdes som en mer utrygg sone. I det andre eksempelet, der elevene blir spurt om de vil stå i midten i *Ringklang*, kan det også tenkes at læreren ikke tvinger noen til det fordi det kan gjøre situasjonen mer utrygg. Både Dillan (2004) og kulturskolelæreren er inne på at improvisasjon kan være skummelt og at man derfor ikke burde tvinge noen til det. Også Moltubak (2020) er inne på at ingen skal tvinges til noe når han skriver om hovedoppgaven *Instruksjoner* i undervisning. Her kan vi lese at elevene kan informeres om at dersom noe er skummelt er det lov å ta en «timeout» (Moltubak, 2020). I lys av disse perspektivene kan det tenkes en sammenheng mellom tvang og utrygghet, tvinges du til noe kan det skape utrygghet. Om dette stemmer kan aspektet om trygghet tolkes

som overstående, mens dette aspektet, ingen tvang, som understående. Det eksisterer for å opprettholde og realisere et trygt sted.

Videre blir spørsmålet hvordan dette er relevant i musikkundervisningen på barneskolen. Når dette aspektet tolkes som understående et trygt sted er det nærliggende å tenke at de samme tingene som ble diskutert der også gjelder her. Som lærer er man lovpålagt å skape et trygt sted og en måte å gjøre dette på er å ikke tvinge noen til noe. Som lærer i musikkfaget i barneskolen kan det tenkes at det å ikke tvinge noen til å improvisere er en vanskelig balansegang. På den ene siden ønsker man å utfordre elevene til å tørre og prøve og til å delta, på den andre siden ønsker man å ivareta trygghet samtidig. Utfordringen blir å vite hvor grensa går, når innebærer «kom igjen da»-utsagn tvang og når innebærer det dyttet eleven trenger uten at det går på bekostning av en trygg sone? Et klart svar på dette kan ikke gis, men det er nærliggende å tenke at å skape gode lærer-elev-relasjoner kan være viktig i denne sammenhengen. Dets bedre man kjenner elevene, dets større sannsynlighet er det for at man vet hvem som tåler å bli dyttet litt ekstra og hvem som burde få slippe.

5.3.3 Å improvisere de sprøeste ting før kunst

Aspektet om at elever må være komfortable med å spille de sprøeste ting før *kunst* korrelerer med Dillan (2004) som innledningsvis ikke er opptatt av hvordan det låter, første skritt er å tørre å prøve å improvisere. En slik tilnærming følger kulturskolelæreren i sin praksis siden undervisningsøktene alltid begynner med øvelsene *Samme type ting* eller *Fjaseimpro*, øvelser der elevene ikke skal improvisere i definisjonen *kunst*. Resterende teorigrunnlag er ikke direkte inne på dette aspektet i improvisasjonsundervisning. Her er det sentralt å påpeke at dette kun gjelder teorigrunnlaget i denne masteren. At dette aspektet finnes i øvrig litteratur på området kan ikke utelukkes. Det er likevel relevant å se det i lys av kulturskolelæreren når hun hevder hun med dette aspektet skiller seg fra andre improvisasjonslærere. Når hun selv trekker paralleller til sitt nesten traumatiske møte med improvisasjon kan det tenkes at denne opplevelsen har bidratt til at dette aspektet er sentralt i praksisen hennes. Om det stemmer at noen improvisasjonslærere ikke er like bevisst dette aspektet er det interessant å undersøke bakgrunnen for dette, for eksempel om de selv har hatt ubehagelige opplevelser med improvisasjon eller ikke? I kommende forskning er denne tråden relevant å ta opp.

Videre blir spørsmålet hvordan dette aspektet være relevant i musikkundervisningen på barneskolen? Her kan vi igjen se til Dillan (2004) som skriver at jo eldre elever er, jo viktigere er det med øvelser som forløser kreativiteten deres. Siden elevenes alder på barneskolen varierer fra trinn til trinn må man som lærer tilnærme seg de på forskjellige måter. Om Dillans (2004) uttalelse legges til grunn er det nærliggende å tenke at dets høyere trinn elevene er på, dets viktigere er dette aspektet. Det er for eksempel ikke sikkert det er like hensiktsmessig å gjøre *Fjaseimpro* med en 1. klasse som med en 7. klasse. Samtidig er det viktig å påpeke at dette ikke er noen fasit. Som lærer må man alltid ta utgangspunkt i den elevgruppa man underviser og ta hensiktsmessige didaktiske valg ut ifra det. Dette er også Hauge & Christophersen (2000) inne på når de skriver at elevgruppen må være avgjørende for hvordan gruppeimprovisasjon gjennomføres. Avslutningsvis er det relevant å belyse kulturskolelærerenes uttalelse om at man i dette aspektet kan erfare at det ikke er farlig å spille feil. Det kan tenkes at om elever lærer at det ikke er farlig å feile blir det tryggere å delta i improvisasjonsundervisningen fordi det

ikke har konsekvenser å spille feil. Akkurat som med ingen tvang-aspektet ser vi at også dette aspektet kan ha paralleller til aspektet om et trygt sted.

5.3.4 Refleksjon

Aspektet om refleksjon kan ses i lys av Moltubaks (2020) *debriefing*. Når han skriver at en av hovedoppgavene til improvisasjonslærere er å oppsummere og gi elevene anledning til å snakke om hvordan undervisningen opplevdes, både underveis og på slutten, korrelerer det med kulturskolelærerens praksis. Begge deler handler om refleksjon. Samtidig kan dette tolkes som to ulike typer refleksjon. I kulturskolelæreren sin praksis handler aspektet oftest om å reflektere over improvisasjonsøvelsene for å bli bedre til å improvisere musikalsk. Moltubaks (2020) fokus på å gi elevene anledning til å snakke om hvordan det opplevdes åpner i tillegg for refleksjon knyttet til aspektet om trygghet, for eksempel refleksjoner over om elevene opplevde det skummelt/trygt å improvisere. Aspektet kan også ses i lys av Dillan (2004) når hun skriver at improvisasjon muliggjør å uttrykke seg på en måte som er hinsides språket og at elevene derfor ikke trenger å sette ord på det de forsøker å uttrykke. Slik jeg tolker det er dette mulig å misforstå. Hun sier at elevene ikke trenger å sette ord på hva de prøvde å uttrykke, men hun sier ikke at de ikke kan snakke om hvordan de uttrykte det. Dette korrelerer med kulturskolelæreren. I hennes praksis reflekterer de over hvordan improvisasjonene blir gjennomført, for eksempel hva slags musikalske virkemidler som blir brukt, mens det sjeldent reflekteres over hva de forsøker å uttrykke.

I tillegg er det relevant å diskutere hvorfor det sjeldent er refleksjon i *Fjaseimpro* og *Samme type ting*, mens det hovedsakelig er det i øvrige øvelser. Det kan tenkes at siden refleksjonsaspektet i lærerens praksis handler om å gjøre det for å bli bedre til å improvisere musikalsk kan det være mindre hensiktsmessig å gjøre det i disse øvelsene. Dette fordi hensikten med dem er å tørre å delta og å spille de sprøeste ting fremfor å improvisere i definisjonen *kunst*. Når det reflekteres i øvrige øvelser er det nærliggende å tenke at dette gjøres nettopp fordi man da forsøker å improvisere noe med musikalsk mening.

Videre blir spørsmålet hvordan dette aspektet kan være relevant i musikkundervisningen på barneskolen? Igjen er det nærliggende å se til *Læreplanen i musikk*. I kjerneelementet *Oppleve musikk* står det at elevene skal få øvelse i å gi uttrykk for musikalske erfaringer, samt at faget muliggjør en reflekterende tilnærming til musikkopplevelser (Kunnskapsdepartementet, 2019). I *Muntlige ferdigheter* står det at elevene skal reflektere over egne skapende prosesser, musikalske opplevelser og erfaringer, samt bruken av musikalske virkemidler (Kunnskapsdepartementet, 2019). Alle disse perspektivene tyder på at refleksjon er relevant i musikkundervisningen på barneskolen.

Tendensen fra lærerens praksis med at færre elever, mer musikalske muskler og sterkere lærer-elev-relasjoner fører til mer refleksjon er også relevant å diskutere. I barneskolen er det sannsynlig at man underviser grupper med mange elever som også har relativt små musikalske muskler. Da er det nærliggende å tenke at lange refleksjonssamtaler kan være mindre hensiktsmessig. I lys av at musikk er et relativt lite fag i skolen når det gjelder timeantall er det også hensiktsmessig å tenke over dette, kanskje man må nedprioritere tiden man bruker på refleksjonssamtaler til fordel for gjennomføring av improvisasjonsøvelser. Samtidig kan dimensjonen med lærer-elev-relasjoner trekkes inn.

Om man har gode relasjoner til elevene kan det tenkes fruktbart for gode refleksjonssamtaler og derfor mer hensiktsmessig. Noen fasit på hvor mye tid som skal vies refleksjon kontra gjennomføring av øvelser kan ikke gis. Som diskusjonen har vist at det er det flere komponenter som spiller inn, man må blant annet vurdere elevenes alder, nivå og engasjement, samt gruppestørrelse og tid til rådighet. Det er dog nært å tenke at om valget står mellom å reflektere eller å gjennomføre improvisasjonsøvelser må refleksjon nedprioriteres. Dette fordi man ikke kan reflektere over improvisasjonsøvelsene uten å gjennomføre de.

Oppsummert viser denne diskusjonen at det kan være verdifullt for en lærer å inneha kunnskap om når og hvordan refleksjonssamtaler er hensiktsmessig, noe annet er å ha ferdigheter til å gjennomføre det. Som vist i funn-kapittelet inntok læreren en improvisatorisk tilnærming til refleksjonssamtalene. Som uerfaren improvisasjonslærer kan dette tenkes utfordrende i praksis, men som masteren har vist; om man skal bli god til å improvisere må man tørre å prøve. Det kan tenkes at dette ikke bare gjelder elevene, også læreren må tørre å prøve og tørre å feile for å utvikle sin musikkdidaktiske improvisasjonskompetanse.

5.3.5 Lærerenrollen

At kulturskolelæreren varierer hvilken rolle hun inntar i improvisasjonsøvelsene kan ses i lys av Moltubak (2020) når han skriver om *sidecoaching* som en av hovedoppgavene som improvisasjonslærer. At lærere i gjennomføring av øvelser, ifølge han, skal forsvinne fra oppmerksomheten er ikke noe kulturskolelæreren gjennomgående gjør. Funnet viste at hun hovedsakelig inntar en slik tilbaketrukket rolle når elevene har større musikalsk og improvisatorisk erfaringsbakgrunn og er få i antall. Hvorfor læreren varierer rollen sin mer enn Moltubak (2020) er vanskelig å si, kan det spille inn at Moltubak (2020) skriver med utgangspunkt i improvisert teater, mens kulturskolelærerens praksis er i musikk? I så fall er denne forskjellen med på å bekrefte at vi trenger mer forskning på improvisasjonsundervisning på det musikkpedagogiske området.

Videre kan det tenkes at kulturskolelæreren inntar en musikalsk deltakende og ledende didaktisk rolle med elever med mindre erfaringsbakgrunn fordi de kan ha mer behov for støtte fra læreren underveis enn det elever med større erfaringsbakgrunn har. Det kan for eksempel tenkes tryggere for dem om læreren deltar og veileder underveis. Da kan elever som er utrygge eller har utfordringer med å vite hva de skal spille støtte seg på det læreren gjør. Dette er Johansen (2010) inne på når hun skriver at deltakende lærere er en fordel fordi elevene da kan plukke opp ideer fra læreren. Også Hauge & Christophersen (2000) er inne på dette poenget når de skriver at det er en fordel om improvisasjonslærere evner å akkompagnere samtidig. Diskusjonen tyder på at teorigrunnet fra improvisasjonsundervisning i musikk korrelerer med kulturskolelærerens praksis i grupper med lavere musikalsk og improvisatorisk erfaringsbakgrunn, mens Moltubak (2020) korrelerer med praksisen hennes i grupper som er færre i antall og har større erfaringsbakgrunn. Dette kan sees i forbindelse med Johansen (2004) som påpeker at det ikke er noen oppskrift i improvisasjonsundervisning og Johansen (2010) som skriver at tilnærmingene nærmest er uendelige. I lys av dette kan det tenkes at hvilken rolle det som lærer er hensiktsmessig å innta må vurderes fra situasjon til situasjon.

Videre blir spørsmålet hva slags rolle som er relevant i musikkundervisningen på barneskolen? Igjen er det nærliggende å tenke at mange barneskoleelever har lavere musikalsk og improvisatorisk erfaringsbakgrunn. Da kan det, i lys av diskusjonen, være mest hensiktsmessig å innta en rolle som er ledende, samt deltakende musikalsk. Samtidig er det viktig å poengtere at dette ikke er noen fasit. Som lærer er det mange komponenter man til enhver tid må ta stilling til i sin didaktiske tilnærming til undervisning. Da er ikke nødvendigvis en ledende didaktisk og deltakende musikalsk rolle alltid det mest hensiktsmessige. I tillegg er det igjen relevant å poengtere forskjellen mellom kunnskaper og ferdigheter. En ting er å ha kunnskaper om at det kan være relevant å innta en deltakende musikalsk og didaktisk ledende rolle, noe annet er å utvikle ferdigheter i å gjennomføre det i praksis. I en deltakende rolle må man, som Hauge og Christophersen (2000) skriver, evne å lytte til og respondere på det som skjer. I lys av dette synes denne rollen improvisatorisk, og som masteren har vist kan det å improvisere være skummelt. Igjen er det nærliggende å tenke at dersom man skal utvikle ferdigheter i en slik rolle må man både tørre å prøve og tørre å feile.

5.3.6 Planlegging, gjennomføring og vurdering

Kulturskolelærerens tilnærming til planlegging, gjennomføring og vurdering i undervisningen kan ses i lys av Hanken og Johansen (2013) som skriver at det er sentrale elementer i musikkdidaktikken. Det kan også trekkes tråder til Moltubak (2020) som skriver at viktige komponenter i improvisasjonskompetanse er planlegging og gjennomføring av undervisning. En tanke det kan være nærliggende å innta er at planlegging, gjennomføring og vurdering foregår til tre forskjellige tider; i forkant må man planlegge hva man skal gjøre, så må man gjennomføre det man har planlagt og etterpå må man vurdere hvordan den gjennomføringen gikk. Men selv om dette kan tenkes skriver ikke Hanken og Johansen (2013) direkte at det må foregå til forskjellige tider. Med bakgrunn i dette kan det tenkes at det også kan foregå som parallelle og improvisatoriske prosesser, akkurat som i kulturskolelærerens praksis. Det kan tenkes at den improvisatoriske tilnærmingen ikke betyr at undervisningen ikke planlegges, istedenfor kan det bety at undervisningen planlegges i øyeblikket. Dette kan ses i lys av Steinholt & Sommerro (2006) som skriver at noen pedagogiske stemmer hevder god undervisning handler mer om å improvisere rundt pedagogiske strukturer enn om å gjennomføre detaljplanlagte undervisningssekvenser.

Videre blir spørsmålet hvordan planlegging, gjennomføring og vurdering av undervisning kan være relevant som improvisatoriske og parallelle prosess i musikkundervisningen på barneskolen. Kulturskolelæreren sier hun ankommer timen med en meny hun improviserer over fordi hun ikke alltid vet hvilke elever som dukker opp. I skolen er det større sannsynlighet for at man vet hvilke elever som kommer, noe som kan gjøre det mer hensiktsmessig å planlegge innholdet i undervisningen på forhånd. Da kan man velge ut og tilrettelegge øvelser basert på de elevene man vet kommer. Samtidig kan det tenkes at undervisningen blir bedre om den videreutvikles basert på hvordan elevene responderer på den. For å gjøre dette må man improvisere/planlegge i øyeblikket. Da kan planlegging, gjennomføring og vurdering som improvisatoriske og parallelle prosesser være hensiktsmessig. Det kan tenkes at når man planlegger i øyeblikket innebærer det samtidig å vurdere hvordan elevene responderer på undervisningen, og det er denne vurderingen som ligger til grunn for videre planlegging. I en hektisk skolehverdag kan kompetanse i å gjøre dette være relevant, man kan spare tid og samtidig ivareta god undervisning. Men en ting er å ha kunnskap om at dette kan være

hensiktsmessig, noe annet er å ha ferdigheter til å gjøre det. Kulturskolelæreren har gjennom mange år opparbeidet seg et erfaringsgrunnlag som sannsynligvis bidrar til trygghet i rollen. For en uerfaren lærer kan dette tenkes vanskeligere, men som belyst tidligere; for å bli god til å improvisere kan det tenkes at man må tørre å prøve og feile. I tillegg kan man som lærer velge å tenke at improvisasjon er noe man allerede kan. Om man tenker etter kommer man sannsynligvis på flere eksempler fra egen praksis der man allerede improviserer didaktisk.

5.3.7 Undervisningsaspektene oppsummert

Oppsummert har diskusjonen av undervisningsaspektene vist at alle innehar elementer som kan være relevante i musikkfaget i barneskolen. Samtidig er det viktig å poengtere at dette ikke er noen fasit. Kulturskolelæreren sin praksis er kun en av mange praksiser som finnes og det har bare blitt diskutert hvordan hennes kompetanse kan være relevant i skolen.

Videre er det relevant å diskutere at aspektene er av litt ulik karakter. Aspektene *Trygt sted*, *Ingen tvang* og *Å improvisere de sprøeste ting før kunst* handler om å tilrettelegge for trygghet. Det har blitt diskutert at dette er komponenter som må ligge til grunn for et læringsfremmende miljø. Aspektene *Refleksjon* og *Lærerrollen* er mer direkte knyttet opp mot å bli bedre til å improvisere musikalsk. I *Refleksjon* fordi elevene er med på å reflektere over improvisasjonsøvelsene for å bli bedre til å improvisere og i *Lærerrollen* fordi læreren velger den rollen som er mest hensiktsmessig for at elevene skal utvikle seg musikkimprovisatorisk. Samtidig må det påpekes at *Lærerrollen* også har tråder til trygghet fordi det kan være trygghetsfremmende for elevene med mindre musikalsk erfaring å ha en deltakende musikalsk og ledende lærer. Felles for disse aspektene er at alle handler om hvordan man kan tilrettelegge for improvisasjonsundervisning for elevene. Aspektet *Planlegging, gjennomføring og vurdering* skiller seg ut fordi det her er større fokus på hvordan læreren selv improviserer didaktisk. Samtidig har det blitt diskutert at den improvisatoriske og parallelle tilnærmingen til planlegging, gjennomføring og vurdering kan bidra til læringsfremmende undervisning for elevene fordi undervisningen kan bli bedre av det.

Avslutningsvis er det relevant å trekke frem forskjellen på kunnskaper og ferdigheter. Det har blitt poengtert i *Grunnsyn*, i *Improvisasjonsøvelser*, og i flere av aspektene, men det kan tenkes relevant i alle aspektene. På den ene siden kan det være hensiktsmessig å ha kunnskaper om at aspektene kan være relevante i musikkundervisningen på barneskolen, noe annet er å ferdigheter i å realisere trekk fra de i praksis. Hvordan dette kan gjøres har ikke masteren søkt å besvare, men ting som kan være relevant å gjøre har blitt fremlagt. Det har blant annet blitt trukket fram at det kan være hensiktsmessig å selv tørre å prøve og feile, samt å fortelle seg selv at improvisasjon er noe man allerede kan.

6 Avsluttende diskusjon

Dette masterprosjektet har fulgt følgende problemstilling;

Hva slags musikkdidaktisk improvisasjonskompetanse har én kulturskolelærer som underviser i musikalsk gruppeimprovisasjon, og hvordan kan denne kompetansen være relevant i musikkundervisningen på barneskolen?

Med utgangspunkt i en mikroetnografisk posisjonering med pragmatisk tilnærming benyttet jeg metodene observasjon og intervju for å produsere data om kulturskolelærerens musikkdidaktisk improvisasjonskompetanse. Jeg dokumenterte observasjonene og intervjuene med henholdsvis feltnotatet og transkribering. Deretter ble disse analysert. Først brukte jeg SDI-metoden for å utarbeide kategorier, deretter søkte jeg etter gjentakelsesfunn. Denne prosessen ledet frem til kategoriene *Grunnsyn*, *Improvisasjonsøvelser* og *Undervisningsaspekter* som ble presentert i funn-kapittelet. I kapittel 5 ble disse kategoriene systematisk diskutert i lys av teorigrunnet, opplæringsloven, læreplanens overordnede del, *Læreplanen i musikk*, samt prinsippet om tilpasset opplæring, for å belyse hvordan kulturskolelærerens musikkdidaktiske improvisasjonskompetanse kunne være relevant i musikkundervisningen på barneskolen. I de følgende avsnittene følger en avsluttende diskusjon av masteroppgaven. Jeg diskuterer forskningsprosessen og fremlegger forslag til videre forskning.

Først følger en oppsummerende diskusjon av metode- og analyseprosessen. For det første opplever jeg at den mikroetnografiske tilnærmingen muliggjorde et fokusert blikk på kulturskolelærerens praksis. Samtidig er det relevant å kommentere at jeg kun observerte lærerens gruppeundervisning over to måneder. Dersom jeg hadde brukt mer tid i felt, for eksempel gjennom å observere undervisningen hennes i et halvt år, kunne dette bidratt til å gjøre funnene mer valide. Likevel vanskeliggjorde masteroppgavens 30-poengs rammeverk at denne tilnærmingen kunne blitt benyttet. For det andre opplever jeg at observasjonsrollen som fullstendig observatør har vært hensiktsmessig fordi det muliggjorde et fokusert blikk på kulturskolelæreren. Dersom jeg for eksempel hadde vært mer deltakende ville studien endret karakter. Det kunne vært hensiktsmessig dersom deltakerperspektivet hadde et større fokus i prosjektet. Samtidig kunne en deltakende rolle ført til at jeg ble kjent med deltakerne, noe som kunne bidratt til at de opplevde min tilstedeværelse tryggere. For det tredje opplever jeg det som en styrke for studien at jeg intervjuet læreren både i forkant av, og underveis, i observasjonsprosessen. Det muliggjorde at jeg kunne være bevisst ting læreren hadde sagt når jeg observerte, samt spørre henne om ting jeg hadde observert. Samtidig hadde det være en styrke for studien dersom hver eneste observasjonsrunde hadde blitt etterfulgt av intervjuer. Da kunne alle undervisningsøktene blitt snakket om i detalj, noe som kunne gitt mer valide funn. Det ville dog blitt mer datamateriale å bearbeide og i lys av masteroppgavens omfang har det vært mye arbeid med det materiale jeg har hatt. For det fjerde opplever jeg at metoden jeg benyttet for å analysere transkripsjonene og feltnotatene har vært hensiktsmessig. De muliggjorde en systematisk tilnærming til å finne mønstre og sammenhenger i lærerens kompetanse. Samtidig har denne prosessen opplevdes noe rigid. En annen tilnærming kunne gjort det enklere å bli oppmerksom på for eksempel narrativer som kunne belyst lærerens musikkdidaktiske

improvisasjonskompetanse. Oppsummert var den valgte metode- og analyseprosessen ledende for funnene og diskusjonen. Andre tilnæringer kunne gitt andre funn og diskusjoner.

I tillegg er det relevant å påpeke at kulturskolelærerens praksis kun utgjør en av mange praksis der ute. Det som har blitt lagt fram i denne studien må ikke generaliseres eller forstås som noen fasit. Funnene og diskusjonene er kun basert på én spesifikk dataprodueringsmetode valgt for å studere én spesifikk kulturskolelærers musikkdidaktiske improvisasjonskompetanse i en avgrenset tidsperiode. Dette kan ses i lys av Johansen (2010) som påpeker at det ikke finnes noen oppskrift på hvordan man skal undervise i improvisasjon. I denne masteren har det blant annet blitt diskutert at hver enkelt lærer må vurdere, og ta stilling til, en rekke komponenter i sin didaktiske tilnærming til undervisning. Likevel utgjør denne masteren et kunnskapsbidrag på feltet som kan være relevant for musikkpedagoger der ute. Bidraget kan både være relevant for pedagoger som er interessert i å undervise i musikalisk improvisasjon, og for pedagoger som er interessert i å bruke improvisasjonsteknikker i sin didaktiske tilnærming til undervisning.

I diskusjonskapittelet ble det diskutert at både *Grunnsyn, Improvisasjonsøvelser* og *Undervisningsaspekter* inneholder komponenter som kan være relevante i musikkundervisningen på barneskolen. Samtidig har forskjellen på holdninger, kunnskaper og ferdigheter vært et tilbakevendende tema i tilknytning til dette. I *Grunnsyn* ble holdninger og kunnskaper satt opp mot ferdigheter og i *Improvisasjonsøvelser* og *Undervisningsaspekter* ble kunnskaper satt opp mot det. Den gjennomgående diskusjonen har vært følgende; i musikkundervisningen på barneskolen kan det på den ene siden være relevant å ha holdninger og kunnskaper tilknyttet de fremlagte kategoriene. Noe annet er å utvikle ferdigheter i å realisere trekk fra de i praksis. Hvordan dette kan gjøres har ikke masteren søkt å besvare, dette kan være relevant for kommende forskningsprosjekt. Da kan man for eksempel studere hvordan lærere utvikler musikkdidaktiske improvisasjonsferdigheter.

Videre har en folkelig forståelse (Jørgensen, 2006) av improvisasjonsbegrepet blitt belyst i masteren. Med utgangspunkt i dette stiller jeg ved fullført prosjekt følgende spørsmål; hvordan ville improvisasjonskompetansen til folk i samfunnet vært dersom alle hadde fått improvisasjonsundervisning i skolen? Dette er det selvfølgelig vanskelig å svare på, men det er et relevant tankeeksperiment. Ville folks holdninger, kunnskaper og ferdigheter i improvisasjon vært annerledes? I så fall, på hvilken måte?

Avslutningsvis presenterer jeg noen forslag til videre forskning. Jeg har allerede fremlagt idéen om å studere ferdighetsaspektet i musikkdidaktisk improvisasjonskompetanse. Videre er det, siden denne studien har hatt fokus på én spesifikk lærer, relevant å gjøre liknende studier av andre improvisasjonslærere. I forlengelsen av dette kan likheter og forskjeller mellom praksisene studeres. I tillegg er det i kommende studier relevant å snu perspektivet mot elevene. Hvordan oppleves improvisasjonsundervisning fra elevperspektivet? Hva lærer elevene av improvisasjonsundervisning? For å studere dette kan man for eksempel intervjuer eller observere elever i undervisningssituasjoner med improvisasjon.

7 Litteratur

- De nasjonale forskningsetiske komiteene. (2021, 16. desember). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*.
<https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>.
- Dillan, L. (2004). Improvisasjon. I Johansen, G., Kalsnes, S. & Varkøy, Ø. (red.), *Musikkpedagogiske utfordringer: Artikler om musikkpedagogisk teori og praksis* (s. 164-179). Cappelen Forlag.
- Elvstrand, H., Högberg, R., & Nordvall, H. (2015). Analysarbete inom fältforskning. I Fejes, A. & Thonberg, R., (red.). (2015). *Handbok i kvalitativ analys*. Författarna och Liber AB.
- Europakommisjonen (2012). *Education and Training 2020 Work programme: Thematic Working Group «Assessment of Key Competences» – Literature review, Glossary and examples*. Directorate-General for Education and Culture.
- Fangen, K. (2022, 6. september). *Kvalitativ metode. De nasjonale forskningsetiske komiteene*. <https://www.forskningsetikk.no/ressurser/fbib/metoder/kvalitativ-metode/>.
- Fetterman, D. M. (1998). *Ethnography: Step by Step*. Sage Publications.
- Fossåskaret, E. (1997). Ustrukturerte intervjuer med få informanter gir i seg selv ikke noen kvalitativ undersøkelse. I Fossåskaret, E., Fuglestad, O. L. & Aase, T. H. (red.). (1997). *Metodisk feltarbeid: Produksjon og tolkning av kvalitative data*. Universitetsforlaget.
- Gold, R. L. (1958). Roles in sociological field observation. *Social Forces*, Vol. 36(3), s. 217-223.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (1987). *FELTMETODIKK: Grunnlaget for feltarbeid og feltforskning*. Gyldendal Norsk Forlag.
- Hagen, A. L. & Skorpen, G. S. (2016). *Hjelp, jeg skal på feltarbeid! Håndbok i etnografisk metode*. Cappelen Damm Akademisk.
- Hanken, I. M. & Johansen, G. (2013). *Musikkundervisningens didaktikk*. Cappelen Damm.
- Hauge, T. B. & Christophersen, C. (2000). *Rytmissk musikkpedagogikk i grunnskolen*. Fagbokforlaget.
- Holmen, H. A. (2022, 29. april). *Kunnskap*. <https://snl.no/kunnskap>.
- Johansen, G. G. (2004). Den indre melodien: Om improvisasjon, gehør og det å trene eit «improvisasjonsgehør». I Johansen, G., Kalsnes, S. & Varkøy, Ø. (red.). *Musikkpedagogiske utfordringer: Artikler om musikkpedagogisk teori og praksis* (s. 180-199). Cappelen Forlag.
- Johansen, G. G. (2010). Jazz i musikktimen. I Sætre, J. H. & Salvesen, G. (red.). *Allmenn musikkundervisning – perspektiver på praksis* (s. 107-125). Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Jørgensen, S-H. (2006). På merkelig vis, på sparket, og smått på trynet. I Steinholt, K. & Sommerro, H. (red.). (2006). *IMPROVISASJON: Kunsten å sette seg selv på spill* (s. 45-70). N.W. DAMM & SØN AS.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>.

- Kunnskapsdepartementet (2019). *Læreplan i musikk (MUS01-02)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/mus01-02>.
- Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Ad Notam Gyldendal.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2010). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Meld. St. 16 (2015–2016). *Fra utenforskap til ny sjanse. Samordnet innsats for voksnes læring*. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-16-20152016/id2476199/>.
- Moltubak, J. (2020). *Improvisasjon i klasserommet: Frigjør superkraften*. Universitetsforlaget.
- Nagelhus, L. A. (2008). *Den store MUSIKKORDBOKA*. Norsk Musikforlag A/S.
- NOU 2018: 2. (2018). *Fremtidige kompetansebehov 1: Kunnskapsgrunnlaget*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2018-2/id2588070/>.
- OECD (2016). *Getting Skills Right: Assessing and Anticipating Changing Skill Needs*. OECD Publishing.
- Opplæringsloven. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_1.
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2016). *Læreren med forskerblick: Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Cappelen Damm.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Universitetsforlaget.
- Ryen, A. (2002). *Det kvalitative intervjuet: Fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Fagbokforlaget.
- Stake, R. E. (1995). *The Art Of Case Study Research*. SAGE Publications.
- Steinholt, K. & Sommerro, H. (2006). Improvisasjon – det å være til stede når noe skjer. I Steinholt, K. & Sommerro, H. (red.). (2006). *IMPROVISASJON: Kunsten å sette seg selv på spill* (s. 9-22). N.W. DAMM & SØN AS.
- Steinholt, K. & Sommerro, H. (2006). Forord. I Steinholt, K. & Sommerro, H. (red.). (2006). *IMPROVISASJON: Kunsten å sette seg selv på spill* (s. 6-7). N.W. DAMM & SØN AS.
- Svartdal, F. (2020, 3. november). *holdninger*. <https://snl.no/holdning>.
- Svartdal, F. (2022, 18. februar). *Ferdighetslæring*. <https://snl.no/ferdighetsl%C3%A6ring>.
- Sætre, J. H. (2006). Barns musikkskapning – improvisasjon og komposisjon i grunnskolen. I Steinholt, K. & Sommerro, H. (red.). (2006). *IMPROVISASJON, Kunsten å sette seg selv på spill* (s. 133-154). N.W. DAMM & SØN AS.
- Tjora, A. (2012). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (2. utg.). Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Utdanningsdirektoratet. (2022, 31. mars). *Tilpasset opplæring*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/>.
- Utdanningsdirektoratet. (2023, 14. mai). *Læreplanverket*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/>.
- Wadel, C. (1991). *Feltarbeid i egen kultur: En innføring i kvalitativ orientert samfunnsforskning*. SEEK A/S Flekkefjord.

