

”Alle kan arbejde med computermusik”

*Et kvalitativt casestudie af unges komponerende aktivitet på
computer*

Mikkel Nyrup Hjelmeland



MASTEROPGAVE I MUSIKPÆDAGOGIK



**Norges
musikkhøgskole**
Norwegian Academy
of Music

Maj 2015

Copyright: Mikkel Nyrup Hjelmeland

År: maj 2015

Titel: ”Alle kan arbejde med computermusik”

Forfatter: Mikkel Nyrup Hjelmeland

Tryk: Norsk Aero AS

Teksttype: Garamond pkt. 12

Sammendrag

Afhandlingen tager udgangspunkt i komponering på computer og dennes betydning for unges musikalske- såvel som identitetsmæssige udvikling. Forskningen i afhandlingen ønsker at give et indblik i *hvad der kendetegner digital komponering i unges musikalske praksis og hvilke didaktiske muligheder og udfordringer, som ligger i denne aktivitet*. Undersøgelsen belyser problemstillingen igennem deltagende observation samt kvalitative interviews og studien har sin forankring i teorier omhandlede kreativitet, identitetskonstruktion, samt didaktiske perspektiver. Undersøgelsen tager udgangspunkt i to unge, som er tilknyttet et frivilligt aktivitetstilbud i en bydel i Oslo. Disse unge er blevet fulgt igennem en periode på syv måneder. Informanterne lykkedes i at arbejde kreativt med digital komponering, selvom resultatet af deres aktivitet ikke er endt op i et produkt som de vurderer som færdigt. Komponering på computer er en musikalsk praksis som i det ene tilfælde allerede er etableret og i det andet tilfælde er dette primært førstegangs erfaringer. Begge praksisser, som sker i en hovedsagelig uformel kontekst, har en betydning i informanternes hverdag og det er denne betydning, i tillæg til det kreative arbejde, som ønskes undersøgt. Derudover inviterer komponering på computer til at se nærmere på computerens instrumentale sider, og undersøgelsen belyser også *hvilke færdigheder som kan lægges til grund for at håndtere computeren som et instrument og for at lykkes i at komponere musik på computer*. For nogle unge kan det siges at komposition på computer føles som et naturligt middel at udtrykke sig igennem. Videre kan computeren være genstand for kreativt arbejde og udforskning af egen identitet. Ud fra en didaktisk synsvinkel kan komponering på computer byde på muligheder, som kan være værdifulde i en musikpædagogisk kontekst, den byder samtidig også på udfordringer som bør tages i betragtning.

English abstract

This thesis focuses on computer-based musical composition and its impact on both musical- and identity-related development among adolescents. By researching *what characterizes digital composing in musical activity among adolescents and which educational opportunities and challenges are inherent in this activity* the thesis will provide knowledge from the musical activity of two cases. This research project has a theoretical foundation formed by perspectives based on creativity, construction of a personal and social self as well as perspectives from musikdidaktik. The study was conducted through participative observation and qualitative interviews where two subjects, participating in voluntary activities arranged for youths in Oslo, were followed for a period of seven months. The studied individuals were successful in creating music using a computer though they did not end up with a product they would characterize as finished. In one of the cases, computer-based music composition is an already established practice and in the other case this is based on primarily first time experiences. Both practices take place in a mainly informal environment and it is the musical activity, and its impact on the development of the identity, that is the main focus of the research. In addition, research on computer-based composition brings attention to the perspective of using the computer as a musical instrument. The study also identifies the abilities that are required to handle the computer as a musical instrument, as well as in succeeding in composing music on a computer. To some adolescents composing music on a computer is seen as a natural method of self-expression and the computer can be a tool to creative experience and exploration of own identity. Computer-based music-making provides several educational opportunities and challenges which are important to take into consideration when transferring the activity into music education.


Forord

Indlevering af denne afhandling udgør et kapitel, som nu kan anses som afsluttet. Heldigvis betyder det ikke at arbejdet for mit vedkommende er slut - nu er det "bare" dokumenteret. Arbejdet med afhandlingen har været udfordrende, trættende og frustrerende, men samtidig opleves det også som meningsfuldt, spændende og livsberigende. Skriveprocessen har ikke kun givet en omfattende indsigt i, og erfaring med, digital musik og arbejde med unge, men jeg har også lært akademiske sider af mig selv. I den forbindelse har jeg lært meget om arbejdet som forsker, arbejdet med at udvikle akademiske tekster samtidig med, at jeg har fået revurderet min egen musikpædagogiske praksis. Udarbejdelsen af afhandlingen har været forudsat en støtte fra mine omgivelser som jeg først nu begynder at se omfanget af. Først og fremmest vil jeg rette en stor tak til min vejleder, John Vinge, som med engagement, energi og direkte tilbagemeldinger kritisk har læst og vurderet afhandlingen fra start til slut. John Vinge har stillet svære spørgsmål, opmuntret, kommet med gode råd og ikke mindst, interesseret sig for mig, mit liv og min afhandling.

Informanterne udgjorde fundamentet for afhandlingen. Tusinde tak for at I valgte at være en del af min afhandling. Tak for interessante samtaler, møder og at I lukkede mig ind i jeres liv. Jeg har lært en masse af at følge jer og jeg er yderst taknemmelig for at I ville bidrage i mit masterarbejde.

Tak til Kenneth og Anne for korrekturlæsning og ikke mindst for interessante samtaler, diskussioner og udveksling af erfaringer. Personalet på NMHs bibliotek med Tone i spidsen fortjener en stor tak for anskaffelse af både interessant og uinteressant litteratur, hyggelige samtaler og ikke mindst sympatiske smil når det blev opdaget at min arbejdsdag på biblioteket var længere end deres. Tak til venner og familie som også fortjener en beklagelse for min asociale adfærd i processen. Mine medstudenter og medkollegaer herunder den trofaste studiegruppe; Trude, Ida, Mari og Toril – tak for evige faglige og definitivt ikke-faglige samtaler, frustrationsudblæsninger og personlige konversationer, uden jer ville vejen have været uendeligt længere at gå.

Til slut en stor tak til min kæreste kone Ingerid. Bedre støttespiller skal man lede længe efter! Du har støttet mig, pushet mig og trøstet mig når jeg trængte det. Nu skal jeg prøve at være mere tilstede i hverdagen og jeg kan med sikkerhed sige; doktorgraden venter jeg med – længe!


Maj 2015, Oslo

Indholdsfortegnelse

Sammendrag	iii
English abstract	iv
Forord.....	v
Indholdsfortegnelse	vi
1. Kapitel – Indledning	1
1.1. Tema.....	2
1.2. Baggrund for valg af tema	2
1.3. Problemudvikling	3
1.3.1. Baggrund for valg af design	4
1.4. Afgrænsning og definitioner.....	5
1.4.1. Digital komponerende aktivitet.....	5
1.4.2. Unge – formelt/uformelt perspektiv	6
1.4.3. Afhandlingens formål	6
1.5. Tidligere forskning	7
1.5.1. Computer og komposition.....	7
1.5.2. Digitale værktøjer i musik-”faget”	8
1.6. Afhandlingens struktur	9
2. Kapitel – Teori.....	10
2.1. Kreativitet.....	10
2.1.1. Analyse af kreativitet.....	11
2.1.2. Proces.....	13
2.1.3. Personlighed.....	15
2.1.4. Påvirkning.....	17
2.1.5. Potentialet.....	18
2.2. Identitet	19
2.2.1. Udvikling af selvet – en psykologisk tradition	19
2.2.2. En psykosocial udvikling.....	21
2.2.3. Identitet og musik	23
2.2.4. Motivation	26
2.3. Didaktiske perspektiver.....	27
2.3.1. Didaktisk platform	27
2.3.2. Didaktisk model.....	29
2.3.3. Heimann/Schulz-modellen.....	30
2.3.4. Traditionel instrumentalopplæring.....	31
2.3.5. Psykomotoriske færdigheder	31
2.3.6. Psykoauditiv færdighed.....	32
2.3.7. Computeren som et instrument	32
2.3.8. Computerens historie	34
2.3.9. Opsummering og refleksion	35
3. Kapitel – Metode og analyse	37
3.1. Forskningsdesign	37
3.2. Informationsindsamling	37
3.2.1. Deltagende observation.....	37
3.2.2. Kvalitativt forskningsinterview	39
3.2.3. Valg af informanter.....	42
3.2.4. Praktisk gennemførelse af observation og interview	45
3.3. Transskription og analyse	46
3.4. Studiets pålidelighed og gyldighed	47

3.5.	Etiske refleksioner	48
4.	Kapitel – Resultat, kreative aspekter.....	49
4.1.	Processen	49
4.1.1.	Før komponeringen	49
4.1.2.	Selve komponeringen	51
4.1.3.	Efter komponeringen	53
4.2.	Produktet	53
4.3.	Personlighed	55
4.4.	Omgivelser.....	58
4.5.	Påvirkning.....	59
4.6.	Potentialet.....	61
4.7.	Graden af kreativitet	62
4.8.	Opsummering af kapitlet om kreativitet	63
5.	Kapitel – Resultat, identitetsmæssige aspekter	64
5.1.	Musik og identitet.....	64
5.2.	Aktiviteten som et personlighedsprojekt.....	66
5.2.1.	Motivation	69
5.3.	Aktiviteten som et socialt projekt	70
5.3.1.	Puberteten	70
5.4.	Opsummering af kapitlet om identitet.....	74
6.	Kapitel – Resultat, didaktiske aspekter	75
6.1.	Computeren som middel.....	75
6.2.	Computeren som indhold/instrument.....	77
6.2.1.	Udvikling af psykomotoriske færdigheder.....	77
6.2.2.	Udvikling af psykoauditive færdigheder	78
6.2.3.	At ”øve” computerskalaer.....	79
6.3.	Selvlæring.....	79
6.4.	Opsummering af kapitlet om didaktiske perspektiver	80
7.	Kapitel – Opsummering og konklusion.....	81
7.1.	En naiv opfattelse af computerens muligheder?	82
7.1.1.	Computerens reelle muligheder	83
7.2.	Afsluttende tolkningsrefleksioner.....	83
7.3.	Forslag til videre forskning.....	84
7.3.1.	Vejen videre... ..	85
	Litteraturliste.....	86
	Appendiks	90

1. Kapitel – Indledning

I samlingslokalet, hvor de unge kan lave mad i køkkenet og spise rundt om et stort bord, sidder et par drenge og spiller computer. Ude i gangen sidder et par piger med en guitar og synger sange, som de selv har skrevet – sang om kærlighed, uvidende voksne og hvordan verden skulle hænge sammen hvis de skulle bestemme. Lidt længere inde i gangen begynder nogen velkendte lyde af et band som ihærdigt over på en eller anden sang som minder lidt om Coldplays storhit "Paradise". Jeg åbner døren og inde bag den gemmer der sig 5 unge drenge og en lidt ældre. De er så koncentrerede og fokuserede på det de er i gang med at de ikke anser den fremmede som netop er kommet ind. Jeg står i hjørnet – uset helt indtil den lidt ældre bag trommerne, som ser ud som om han styrer denne flok af dybt koncentrerede unge, stopper op. Han giver nogle instrukser til drengene og trommestikkerne giver han tilbage til ham som vidst nok skulle se hvordan trommerne skulle spilles i omkvædet. Ja, siger han og ser på mig, dette er tredje gang disse drenge spiller musik – nogensinde! Han tager en pakke med ørepropper op af lommen som han giver til mig før han siger: Vi tager omkvædet én gang til, 1.2.3.4 – den unge trommeslager er en tro kopi af mesteren som netop har vist, hvordan ting skulle gøres. Bag mig er der et stort vindue, med persienerne trukket helt ned. Jeg giver en tommelfinger op til bandet idet jeg går ud af bandrummet. Ved siden af er der en dør med en rød lampe over, det må være rummet bag persienerne. Jeg banker på og lidt efter bliver der åbnet. Jeg bliver budt velkommen ind og får en plads i sofaen. En flok med teenagere ser lidt interesseret på mig og spørger, hvem er du? Jeg forklarer at jeg hedder Mikkel, er 29 år gammel og er på besøg i dag for at se hvad de sidder og laver. Jeg siger at hvis det er ok, så vil jeg bare gerne sidde i sofaen og se på, mens de gør hvad de gør. "Ikke noget problem, du må bare spørge hvis der er noget". På en stol midt i rummet sidder en fyr. Han har en eller anden form for autoritet og det er som om han vejleder de andre som ser ud til at være jævnaldrene, nogle måske lidt ældre. Ved siden af ham står én med en mikrofon. Han får nogle instrukser af fyren i stolen idet Garageband sættes til at køre igen. "Yeab, ah, ah, gi meg dit beat, check it" kommer det fra drengen med mikrofonen i ikke helt tilfældige rytmiske mønstre. Pludselig begynder han at rappe, mens de andre i rummet følger engageret med. Når sangen er færdig bliver der klappet, hujet og denne unge rapper får opløftende tilråb. Fyren i stolen vender sig mod mig, og siger: "Dette er min homie. Han er rap-artist (!) og jeg er hans producer (!!), jeg signet ham for 14 dage siden (!!!). Vi har lige lavet en ny sang som vi skal indspille her i mit studie og det bliver dope!" Producer? Rap-artist? Signet? Dope? Hvad er dette for noget, tænker jeg.

1.1. Tema

Temaet for denne afhandling er komposition på computer blandt unge og dennes betydning for de unges musikalske- såvel som identitetsmæssige udvikling.

Musikteknologien bliver stadig mere og mere dominerende i vores samfund og begreber om ”en digital revolution” bruges af mange for at synliggøre denne dominans. Andre antyder at den digitale revolution er forbi (eks. Vinge, 2010), og at vi i større grad befinder os i konsekvenserne og ringvirkningerne af revolutionen. Centralt i udviklingen forandrer den digitale platform sig kontinuerlig og fokusområder som tilgængelighed/demokratisering, brugergrænsesnit og digital æstetik er for mig interessante aspekter i denne udvikling. Særlig indenfor ungdomskulturen spiller computeren en stadig større rolle, og tilgængeligheden kan muliggøre at alle, forudsat denne tilgang, kan arbejde med computermusik. Dette er et spændende udgangspunkt som jeg ønsker at se nærmere på ud fra et sociologisk-, psykologisk- såvel som et musikdidaktisk perspektiv.

1.2. Baggrund for valg av tema

Motivationen for valg af tematik er todelt; på den ene side er jeg meget optaget af unges udvikling af identitet og socialiseringsprocesser samtidig med, at jeg ønsker at udvide min forståelse af digital komposition i min egen musikpædagogiske praksis.

Interessen for at skrive om dette tema er, at musikken har haft stor betydning for konstruktionen af min egen identitet og specielt komposition har været med til at forme og formidle mit selvbillede. Igennem flere år med musikalsk skabende aktiviteter for og med unge, har jeg oplevet hvilken betydning denne form for aktivitet kan have, også for udvikling af identitet hos nutidens unge. Komposition var i min opvækst, og personlige udvikling, forudsat en vis instrumental kundskab. Dette gjorde at der i starten gik en del år til at lære instrumentet, før jeg kunne komponere musik som gav mig betydningsfuld selverkendelse. Den teknologiske udvikling har interesseret mig ved, at man tilsyneladende ikke længere er afhængig af at udvikle instrumentale færdigheder i traditionel forstand før man kan komponere musik på højt niveau. Med dette mener jeg at mange centrale artister i dagens musikindustri, komponerer musik som ikke nødvendigvis har været i nærheden af analogt-afspillet lyd - alt sker i og på computeren. Dermed er komponisten ikke længere afhængig af *samme* type instrumentel kundskab eller færdighed, som den jeg måtte tilegne mig. Dette kan derimod karakteriseres som en anderledes form for kundskab og jeg ønsker ikke på nogen som helst måde at underkende den nye kundskab og ”instrumentale” færdighed som kræves for at ”spille” på computeren. Alligevel:

”Da jeg var ung” sad jeg hjemme på drengeværelset og øvede guitar i håbet om at jeg kunne genskabe én bestemt Van Halen solo og et riff som alle de andre også syntes var fedt. Nu er guitaren i mange tilfælde skiftet ud med computeren og da slog det mig pludselig – kan man sætte sig til computeren, springe alle de år med Van Halen over og komponere musik fra første stund, uden egentlig at have nogen teknisk forståelse om hvordan en guitar fungerer? Har teknologien gjort musikken så let tilgængelig at den identitetsskabende musikkomposition er så nær og umiddelbar? Med disse spørgsmål opsøgte jeg en bydel i Oslo og spurgte efter hvilke musiktilbud som fandtes for unge. Her fik jeg information om en klub som tilbød noget af det som jeg var interesseret i. Jeg blev sat i kontakt med den daglige leder og aftalte at komme en aften klubben var åben for at se mig rundt og foretage en præobservation af feltet.

Aktivitetstilbuddet, hvor den indledende narrative fremstilling udspillede sig, er et frivilligt tilbud for unge i en bydel i Oslo. Her tilbydes et bredt spektrum af aktiviteter som udvikles, defineres og gennemføres af de unge, i samråd med voksne. I min oplevelse af dette tilbud var der noget jeg havde lyst til at undersøge lidt nærmere. Drengene i studiet var optaget af rap musik, men der var et element som var helt centralt i deres arbejde – computeren. De lavede beats på computeren som de kunne rappe over og de komponerede sange på computeren som blev udgangspunktet for det de ville rappe. Komponeringen af musikken, før rappen bliver lagt til, sker udelukkende ved hjælp af i forvejen indspillede loops og samples. Disse drenge var ikke afhængig af at kunne spille et instrument for at komponere musik som de kunne rappe til. Dermed kan det indikere at en færdighedskundskab og håndværksmæssig forståelse på et traditionelt instrument er sidestillet i processen.

Jeg lagde også mærke til at aktivitetstilbuddet havde en social betydning for de unge ved at de kunne komponere musik på denne måde. Dermed blev jeg interesseret i at undersøge denne betydning lidt nærmere, samt at få et indblik i den musikalske praksis blandt disse unge mennesker.

1.3. Problemudvikling

En af de store udfordringer jeg har mødt i arbejdet med dette felt og i udvikling af min problematiserende indgangsvinkel har været kombinere det sociologiske aspekt med musikfaglige perspektiver knyttet til kompositionsproces på computer. Derfor baserer dette projekt sig på en todelt problemstilling hvor jeg kan belyse både musikaktiviteten, udvikling i identitetsprocesser og hvilke didaktiske perspektiver jeg har mødt i mit arbejde. Mine problemstillinger for denne undersøgelse er som følger:

Hvad kendetegner digital komponering i unges musikalske praksis, og hvilke didaktiske udfordringer og muligheder lægger der i denne aktivitet?

I denne kontekst danner der sig en række underkategorier som kan hjælpe med at belyse problemfeltet. For det første ønsker jeg ikke at henvise til generelle svar, men i stedet svare på problemstillingen i lyset af mine specifikke informanter. Dernæst vælger jeg at ikke at se isoleret på kompositionsaktiviteten, men hellere hvordan denne aktivitet tager del i mine informanters hverdag. For at svare på problemstillingen vil jeg i afhandlingens resultatfremstilling først tage udgangspunkt i aspekter indenfor kreativitet for at belyse aktiviteten. Dernæst vil jeg vise til aktivitetens betydninger i et identitetsperspektiv og den sidste del af resultatfremstillingen vil jeg tage udgangspunkt i et didaktisk perspektiv på aktiviteten.

Denne komponeringsaktivitet anser jeg her som noget mere end fra det øjeblik men sætter sig foran computeren til det øjeblik man slukker for den igen. Der ligger noget forud og noget bagefter. Dette ”noget” bliver ikke analytisk behandlet i afhandlingen, men det anderkendes og forudsættes at aktiviteten tager del i et større hverdagsbillede hvor betydningen af dette ”noget” vil blive betragtet.

1.3.1. Baggrund for valg af design

For at undersøge disse spørgsmål og belyse tematikken har jeg besøgt dette aktivitetstilbud, hvor jeg har fulgt to informanter. Disse har tilknytningen til Klubben tilfældes, men er ellers helt uafhængige. Derimod kan de to forskellige cases, på hver sin måde, være med til at besvare problemstillingerne som er stillet for denne afhandling.

Jeg har igennem tidligere erfaring oplevet unge som beskæftiger sig meget med computer og musik, hvilket jeg ønskede en større indsigt i. Denne indsigt skulle omfavne flere perspektiver, som vil kunne kaste lys over tematikken. Når jeg ønsker dette er det naturligt at gå i bredden med flere perspektiver hellere end at gå i dybden med få. For at opnå denne indsigt har jeg i afhandlingen valgt tre perspektiver; kreative, identitetsrelaterede og didaktiske perspektiver, som vil belyse afhandlingens problemfelt. Videre er jeg optaget af hvordan arbejdet med computer er med til at forme mennesket. Dermed rettes mit søgelys mod mennesket og den kultur mennesket er en del af og ikke nødvendigvis mod computeren som værktøj.

Feltarbejdet har stået på i syv måneder med ugentlige møder hvor jeg gennem disse møder har ønsket at udvide min forståelse for denne musikalske praksis. Empirien baserer sig, igennem et casestudie, på observation og interview. Parallelt med undersøgelsen har jeg læst litteratur og fundet kategorier som undervejs gav det teoretiske udgangspunkt for undersøgelsen. Undersøgelsen bærer dermed præg af at have en abduktiv (Kjørup, 2008, p. 250) tilnærmelse.

1.4. Afgrænsning og definitioner

Afhandlingens tematik og dens problemfelt kan virke omfattende og det kan være svært at sige noget generelt om unge indenfor rammerne af denne afhandling. Derimod ønsker jeg at rette mit forskningsfokus mod disse to specifikke cases. Her vil mine forskningsfund ikke repræsentere generelle befolkningstendenser, men hellere belyse problemfeltet relateret til disse to cases som er tilknyttet det pågældende aktivitetstilbud og som er en del af sin unikke sociale kontekst. I tillæg til denne afgrænsning ønsker jeg at definere hvad jeg mener med *digital komponering*, hvordan jeg stiller mig overfor de unges *formelle-* og *uformelle* musikalske praksis, samt at belyse *formålet* med afhandlingen.

1.4.1. Digital komponerende aktivitet

Jeg benytter begrebet ”komponering” i stedet for ”komposition”. Dette begrundes med at jeg ønsker at rette fokus mod komponering forstået som en aktivitet i stedet for komposition, som kan forstås som noget statisk. Komposition kan lede tankerne mod noget som kan måles og vejes ud fra i forvejen satte facitkriterier, hvor komponering i større grad henviser til en pågående aktivitet man kan tage del i.

Digital komponering kan omtales om komponerende aktivitet på et hvilket som helst teknologisk medie. Dette lader sig gøre på computer, smartphone, tablet samt andre lignende tekniske genstande. I denne afhandling tager den digitale komponerende aktivitet sted på en computer, hvor forskellige platforme og brugergrænseflader bliver afprøvet. Computeren som instrument kan forstås på to måder. Det kan fungere som et instrument i en musicerende aktivitet, og det kan fungere som et værktøj i en komponerende proces. Det forstås ikke nødvendigvis så distanceret som dette, da der ofte kan være tale om to sider af samme sag. Digital komponering tager i denne afhandling udgangspunkt i at computeren fungerer som både instrument *og* som værktøj. Mine informanter har komponeret musik på en computer og musikken er ind- og afspillet udelukkende af en computer.

I afhandlingen ønsker jeg også at tage udgangspunkt i digital komponering forstået som en aktivitet i større grad end som en proces. Jeg ønsker at tage hensyn til sociale- og identitetsskabende perspektiver, som ligger i denne aktivitet og som jeg mener er centrale. Min differentiering fremkommer også i at det ikke nødvendigvis er tilfældet, at mine informanter ender op med et færdigt komponeret produkt, som processen kan forsøge at antyde, hvorimod at aktiviteten som sådan stadig har haft indflydelse på sociale perspektiver. Dog vil jeg i kapitel 4 omtale den kreative proces som en del af aktiviteten.

1.4.2. Unge – formelt/uformelt perspektiv

Undersøgelsen tager udgangspunkt i unges hverdag og den ønsker at afdække en musikalsk praksis som eksisterer udenfor en formel institutionaliseret oplæringskontekst. Samtidig vil jeg prøve at belyse både den læring som sker, samt at perspektivere denne ud fra didaktiske forhold. Her kan der opstå en konflikt både med tanke på informanternes opfattelse af situationen og med tanke på didaktiske kategorier som kan give den ellers uformelle situation en formel karakter.

Formelle og uformelle læringsaspekter skal ikke forstås som dikotomier, der udelukker hinanden. De skal hellere forstås som et kontinuum, der afgøres af situationen, læringsstilen, ejerskab og intentionalitet, og hvor formelle og uformelle læringsaspekter er tilstede i de fleste oplæringskontekster (Folkestad, 2006). Med udgangspunkt i disse har jeg forsøgt at tilrettelægge undersøgelsen til at omhandle en naturlig situation i de unges hverdag, hvor det som læres, tilpasses den enkelte som også er med til at definere læringsmaterialet. Oplæringskontekstens intention forsøges tydeliggjort ved at være bevidst om hvor forskningsfokuset er rettet (Folkestad, 2006). I denne afhandling vil det intentionelle fokus i nogen situationer være rettet mod det at lære at komponere og det at komponere. Samtidig med at der sker en musikfaglig læring er mødet med informanterne også præget af uformel og, i flere tilfælde, udenom musikalsk samtale. På trods af et ønske om at afspejle hovedsageligt uformelle læringsaspekter har jeg valgt at kalde møderne med informanterne for ”timer”, som kan relateres til en mere formel oplæringskontekst. Dette gøres på baggrund af at det er den ordbrug informanterne selv har gennemført, at timer bliver brugt som begreb om det undervisningstilbud som eksisterer på klubben og at timer indikerer en relation til netop en oplæringskontekst. At bruge betegnelsen ”timer” udelukker ikke det uformelle aspekt ved at ovenstående forhold er ivaretaget.

1.4.3. Afhandlingens formål

Formålet med denne afhandling er i første omgang, at give mig selv en øget kundskab i landskabet inden for musik, teknologi og ungdomskultur, samt prøve at forstå den læring der sker i dette landskab. Min interesse på området kommer ikke til at slutte ved indlevering af denne afhandling, men vil med udgangspunkt i afhandlingen fortsætte i min videre pædagogiske praksis. Forskningsarbejdet i afhandlingen er ikke min første beskæftigelse og heller ikke min sidste, og ud fra helheden af afhandlingen, er jeg blevet styrket i lysten til videre arbejde med unge inden for musik og teknologi.

Det er mit håb, at læseren finder mine forskningsfund relevante og interessante, og at afhandlingen dermed kan generere en refleksion hos pædagoger, og andre som er optaget af unge mennesker og deres musikalske og kulturelle interaktion.

1.5. Tidligere forskning

Unge, musik og teknologi er et relativt nyt fagfelt. Med dette mener jeg, at på trods af at unge i flere årtier har beskæftiget sig med musik og teknologi, er det i en kraftig udvikling. Der dukker kontinuerligt nye perspektiver op som bliver gjort genstand for forskning, og selvom der er foretaget flere studier i fagfeltet, er ikke alle studier lige relevante i denne sammenhæng. Alligevel er der en del studier som er interessante, og jeg vil i dette afsnit gå nærmere ind på forskning, som kan knyttes til denne afhandlingskontekst. Af de studier jeg har fundet, er der ingen som fokuserer udelukkende på unge, musik og teknologi. Derfor vil jeg præsentere studier, som jeg har delt ind i to kategorier; *Computer og komposition* og *Digitale værktøjer i musik-”faget”*.

1.5.1. Computer og komposition

Computer og teknologi kan siges at spille en stadig større rolle i tilblivelsen af dagens musik. Med det som udgangspunkt, er der udført utallige undersøgelser, som nærmer sig computerens rolle og funktion i en musikalsk proces. Af disse undersøgelser har jeg udvalgt tre relevante undersøgelser som jeg præsentere i dette afsnit.

Göran Folkestad's (1996) doktorgrad *Computer Based Creative Music Making* undersøger unges musikalske virksomhed i den digitale alder. Heri ønskede Folkestad at beskrive en kompositionsproces og hvordan denne proces blev grebet an, samt at analysere forholdet mellem forskellige processer i komponering af musik og musikkens karakter. Dette studie er interessant for min afhandling idet den beskriver kompositionsstrategier som, på trods af studiets alder, stadig kan gøre sig gældende i dag. Det identificerer generelle linjer i processen ud fra hvordan komponisten vælger at komponere og disse kan overføres til min afhandling. Studiet beskriver også det kulturelle aspekt hvoraf computeren udgør en stor del af unges hverdag og at computerens tilgængelighed gør komposition mulig på et hverdags niveau.

Et studie udført af Maud Hickey (1997) undersøger også computerens funktion i kompositionsprocessen. Dette studie retter sig mod børn og er i større grad optaget af personen i processen og ønsker at analysere aspekter rundt kreativitet. Med baggrund i dette forskningsfokus er studiet relevant for min afhandling ved at det identificerer aspekter som jeg er optaget af og anderkender computerens centrale position i denne proces. Studiet går analytisk ind i en musikalsk praksis hos børn og undersøger hvordan computeren kan være et praktisk værktøj til at motivere musikalsk aktivitet hos børn. Resultaterne anderkender computeren som et ”praktisk værktøj”, noget som jeg anser for snævert og min undersøgelse tager udgangspunkt i en ældre aldersgruppe. Dette er et af argumenterne for at Hickeys resultater ikke direkte kan overføres til min afhandling. Derimod indeholder studiet refleksioner og litterære henvisninger som jeg vil gøre brug af i min afhandling.

Frederick Seddon og Susan O'Neill (2003) foretog et studie, hvor de undersøgte kreative tankeprocesser hos unge som udførte computerbaserede musikalske kompositioner. Studiet tager udgangspunkt i psykologiske processer, og retter et forskningsfokus mod sammenhængen mellem kompositionsstrategi og graden af modtaget formel musikundervisning. Dette studie viser en sammenhæng mellem kompositionsstrategier og tidligere musikalsk erfaring, hvilket giver specielt udslag i tiden som er brugt til at udforske computerens muligheder. Forskningsfokuset i dette studie kan overføres til min afhandling, da det identificerer aspekter knyttet til forudsætninger. Min afhandling ønsker at illustrere nogle af de forudsætninger, eventuelt manglen af disse, som kan siges at lægges til grund for komposition på computer. I tillæg tager min undersøgelse udgangspunkt i unge og deres musikalske praksis i en lidt nyere kontekst, hvor computeren spiller en større kulturel rolle.

1.5.2. Digitale værktøjer i musik-”faget”

Teknologiens indpas i en formel, såvel som uformel, kontekst har fået et stadig større fokus indenfor forskning. I norsk musikpædagogisk litteratur finder man flere som har skrevet om teknologiens muligheder og implementering i musikfaget herunder blandt andet Dyndahl (2002), Kvidal (2008) og i Vinge (2010). I dette afsnit vil jeg præsentere to studier som knytter teknologi sammen med musik og læring. Det ene studie ser dette i relation til formelle læringsaspekter og den anden ser teknologi, musik og læring i relation til uformelle læringsaspekter.

Jonathan Savage (2005) gennemførte et studie hvor han undersøgte hvordan ICT (Information and communications technology) påvirker britiske folkeskoleelevers læring om musik, og specielt knyttet til komposition. Samme undersøgelse viste også hvordan implementeringen af ICT påvirker læreres pædagogiske og didaktiske valg. Studiet viser hvordan man kan se teknologiens muligheder til at udvikle musikalske dimensioner i skolen, muligheder som ikke ville være tilstede uden teknologien. Savage anlægger en forståelse for teknologiens demokratiserende effekt, hvorved komposition bliver muligt i en grad som tidligere var umuligt. Dette aspekt, sammen med andre didaktiske perspektiver, gør at studiets relevans kan overføres til min afhandling. Dog ser jeg ikke min forskning i ligeså stor grad ind i en folkeskolekontekst, men nogle af de didaktiske perspektiver anser jeg som overførbare.

Et studie foretaget af Johan Söderman og Göran Folkestad (2004) tager udgangspunkt i en musikalsk praksis som eksisterer udenfor den formelle institutionelle oplæringskontekst. Her tages der del i to Hip Hop-gruppers musikalske komposition og hvordan tekster bliver til. Studien undersøger socio-kulturelle forhold i denne proces og den belyser sammenhængen mellem tekst og musik og intertekstuelle aspekter. Studiet er et case-studie som bærer præg af etnografi, og man har ønsket at få indblik i den kulturelle praksis der sker i et miljø, som der ikke var blevet forsket særligt i. Dette gør studiet relevant til min afhandling både med tanke på

udførelse af undersøgelsen, i refleksioner omkring studiets empiri, samt drøftelse og konkludering af undersøgelsens resultat. Noget af det som adskiller studiet fra min afhandling er at forfatterne forsøger at give en ren deskriptiv fremstilling af en musikalsk praksis, hvor jeg i større grad ønsker at tage aktiv del i denne praksis. I tillæg vælger forfatterne at fokusere på en bestemt del af en Hip Hop-kultur bestående af erfarne udøvere, hvor jeg vender mit fokus mod en ungdomsklub, hvor der både eksisterer andre typer musik, og hvor informanterne er relativt uerfarne. På trods af dette mener jeg at flere aspekter i undersøgelsen har en relevant overføringsværdig til min forskning.

1.6. Afhandlingens struktur

Afhandlingen tager udgangspunkt i tre forskellige perspektiver knyttet til kompositionsaktiviteten på computer. Jeg ønsker at rette fokus mod perspektiver knyttet til kreativitet og identitet, som delvist danner et udgangspunkt for kapitlet om didaktiske perspektiver. I kapitlet om kreativitet ønsker jeg at se nærmere på aktiviteten, den kreative proces, produktet og informanternes personlighed, som kan siges at være central i aktiviteten. I kapitlet om identitet ser jeg nærmere på faktorer knyttet til konstruktion af identitet, informanternes syn på selvet, psykologi og motivation. I kapitlet om didaktiske perspektiver ønsker jeg at belyse udfordringer og muligheder der ligger i den komponerende aktivitet. Igennem afhandlingen vil jeg have et komparativt blik på mine informanter, på trods af at de til tider vil have en forskellig fremtoning. Begge fremtræder lige omfattende i kapitlet om kreativitet, hvoraf informant A herefter Gunnar, vil fremtræde tydeligst i kapitlet om identitet og informant B herefter Vilde vil være den mest fremtrædende i kapitlet om didaktiske perspektiver. Jeg vil diskutere undervejs i afhandlingen, samtidig vil jeg kort opsummere hvert resultatkapitel og have en afsluttende drøftelse og konklusion.

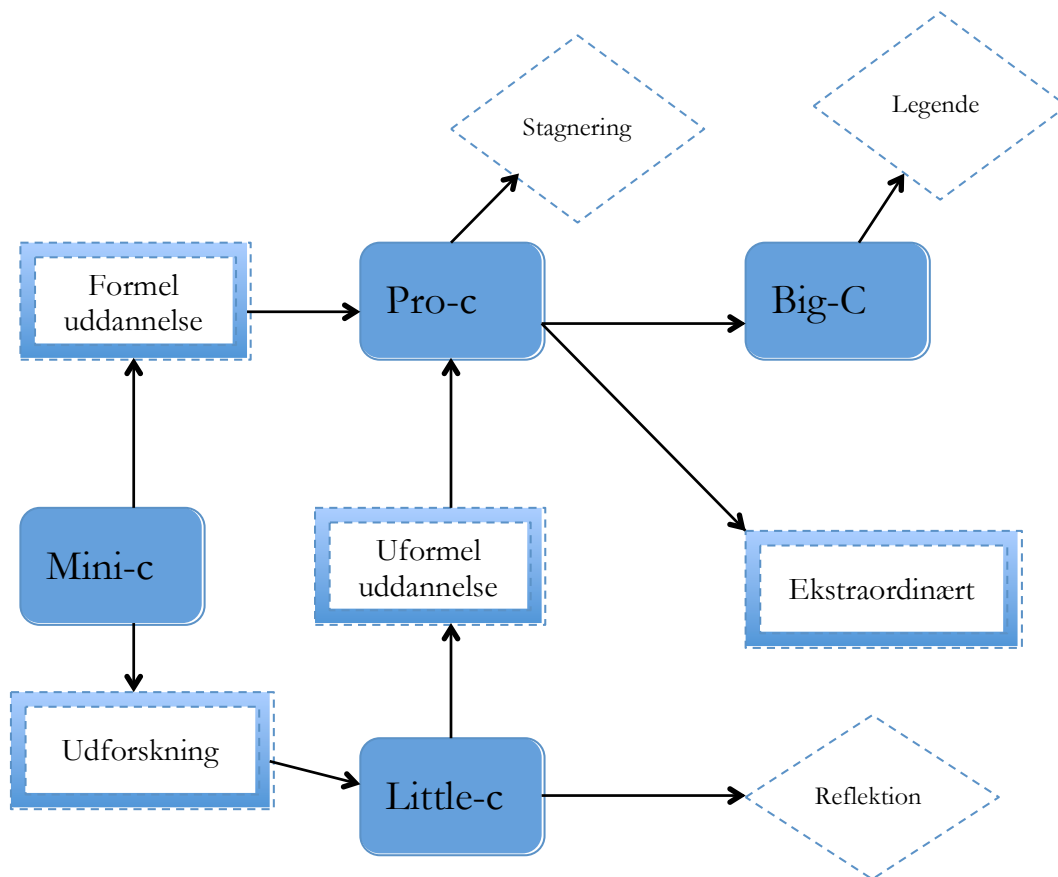
2. Kapitel – Teori

I dette kapitel redegør jeg for det teoretiske grundlag og det begrebsapparat jeg har valgt at støtte mig til i tilnærmelsen af problemfeltet. Disse er i hovedtræk teorier og begreber om kreativitet, identitet og didaktiske kategorier. Teorierne bruges videre for at perspektivere min empiri og strukturere resultatfremstillingen. Jeg vil til slut gøre en kort opsummering og refleksion af udfordringerne og mulighederne knyttet til brug af den udvalgte teori i min forskning.

2.1. Kreativitet

At komponere er unægteligt forbundet med begrebet kreativitet. Klassiske spørgsmål om hvad?, hvem? og hvorfor? gør sig i høj grad gældende når man undersøger begrebet kreativitet og begrebet er blevet studeret af forskere og tænkere inden for en lang række fagfelter. Helt tilbage til Aristoteles (og sandsynligvis endnu længere) har man prøvet at forklare, hvad det vil sige at være kreativ. Det er gået fra et autonomt syn på kreativitet og noget som var forbundet med det guddommelige, op igennem historien til noget som kun nogle få geniale besidder og videre til noget alle potentielt er i besiddelse af (Vygotskij, 1995). Flere argumenterer for at kreativitet er i os alle sammen og det forklarer ”what” vi gør og ”how” vi gør det (Richards, 2007; Richards & Runco, 1997; Sternberg, Kaufman, & Albert, 2010).

Distinktionen mellem kreativitet som kun nogle få besidder og kreativitet som er i os alle sammen, kan forstås som en dikotomi. Den går fra en hverdags forståelse af begrebet - ”little-c” til en forståelse som bruges til at karakterisere noget ekstraordinært og eminent som besiddes af nogle få - ”Big-C” (Sternberg et al., 2010, p. 23). At tænke dette som en dikotomi har visse begrænsninger og imellem disse to eksisterer et stort diffust område. Eksempelvis vil en 3.klasses skoleelev kunne havne i samme kategori som eksempelvis en masterstudent i astronomi, da ingen af dem kan siges at besidde *eminent* kreativitet (Sternberg et al., 2010, p. 23). Kaufman og Beghetto har udviklet en model som indfører ”Pro-C” og ”Mini-C”, som dermed kan udfylde dette område og modellen kan næsten opfattes som et kontinuum, der ivaretager forskellige forståelser af kreativitet (Kaufman & Beghetto, 2009). Jeg har oversat og gjort mindre justeringer af denne model for at tilpasse den til mit brugsområde. Helhedsforståelsen og modellens virkeområde bevares og den vil i min forskning kunne belyse på hvilket niveau informanterne befinder sig på, i hvilken retning de udvikler sig, og indenfor hvilken kontekst af formel og uformel læring de da vi opholde sig.



Figur 1. The complete Four-C model (Oversat og modificeret efter Kaufman & Beghetto, 2009, p. 7).

2.1.1. Analyse af kreativitet

Man har prøvet at udvikle teorier for hvordan man kan måle, udnytte og forbedre kreativitet og nogle forskere har prøvet at udtale sig om hvorvidt kreativitet kan have en sammenhæng med intelligens. Kaufman og Sternberg har prøvet at definere kreativitet og kreative ideer i forsøg på at forstå begrebet:

- Creative ideas must represent something new or innovative.
- Creative ideas are of high quality.
- Creative ideas must also be appropriate to the task at hand or some redefinition of that task. Thus, a creative response is novel, good and relevant.

(Sternberg et al., 2010s. xiii)

Ifølge Susan Hallam (2006) kan den kreative proces tage udgangspunkt i tilnærmelsen af et ikke-defineret problem, som ikke har tydelige svar eller løsning. I udforskning af en mulig løsning vil man være afhængig af en kreativ *tænkning*, og man vil måtte gå om- og blindveje i udarbejdelsen af problemets løsning (Hallam, 2006). Peter Webster (2015) definerer en form for kreativ tænkning indenfor musikfeltet som:

The engagement of the mind in the active, structured process of thinking in sound for the purpose of producing some product that is new for the creator (Webster, 2015, p. 1).

Hos Webster er kreativ tænkning en dynamisk proces i vekselspillet mellem konvergent tænkning og divergent tænkning hvor bestemte færdigheder og forudsætninger resulterer i et færdigt produkt. I det følgende skal jeg tilnærme mig dette mystificerede og meget omdiskuterede begreb ”kreativitet”, hvor nogle aspekter i disse definitioner er taget med og nogle andre præsenteres i et forsøg på at udvikle en så bred forståelse af begrebet som muligt.

Indenfor kreativitet bør man vurdere hvilket aspekt af kreativiteten man ønsker at se nærmere på, og der er igennem tiden blevet udviklet forskellige kreativitetsteorier som på hver sin måde belyser forskellige sider af begrebet. James M. Rhodes (Rhodes, 1961) introducerer fire forskellige kategorier som viser hvilket fokus en kreativitetsteori har (Sternberg et al., 2010). Disse er proces, produkt, personlighed og place. I det følgende redegør jeg for hver af disse begreber.

”Proces”: Med proces rettes forskningsfokus mod teorier som fokuserer på processen i den kreative aktivitet. Man kan vise til om den kreative proces er bevidst eller ubevidst, spontan eller velovervejet. Nogle teorier som har proces som hovedfokus prøver også at måle kognitive spor i en kreativ proces kontra en ikke kreativ proces.

”Produkt”: Det kreative produkt kan ofte vejes, måles og vurderes, og er stort set et objektivt fænomen (Sternberg et al., 2010 s. 24). Kritikken mod teorier som fokuserer på produktet er, at det ikke siger noget om hvem eller hvad der ligger forud for produktet, og at det per definition forudsættes af en kreativ proces eller person (Sternberg et al., 2010 s. 24).

”Person/Personlighed”: Tidlig forskning sammenlignede matematikere, arkitekter, forfattere, eller andre grupper som havde direkte eller indirekte træk af kreativitet. Senere gik man over til at bruge personlighed, fordi det ofte kunne være mere snak om personlighedstræk, (dog udelukkes ikke et forskningsfokus mod personen). Mange studier på personlighed i lyset af kreativitet ønsker hovedsageligt at undersøge kognitive processer. En kreativ personlighed kan også være i betydningen af kreativ adfærd.

”Place/Press”: Teorier som har place/press i fokus, forsøger at belyse forholdet mellem personen og sine omgivelser. At forske på omgivelserne er dermed specielt nyttigt, hvis man ønsker at belyse konteksten ud fra at det findes forskellige individuelle præferencer.

Siden Rhodes introducerede denne måde at kategorisere kreativitet på er der blevet tillagt to P’er; Persuasion og Potential.

”Persuasion” eller **”påvirkning”**: Af kreativitet kan der argumenteres for, at kreative mennesker forandrer måden andre mennesker tænker på (Sternberg et al., 2010). Derfor kan kreative mennesker betegnes som overbevisende, også for at de skal blive genkendt som kreative.

I den forbindelse anderkendes det at kreativitet på et hverdags niveau kan risikere ikke at blive karakteriseret som kreativitet ud fra et forskningsfokus rettet mod ”påvirkning” (Kozbelt, Beghetto, & Runco, 2010, p. 25). Teresa Amabile (1990) viser til en sociologiskpsykologisk forbindelse til kreativitet og herunder hvordan et kreativt individ påvirkes af den sociale sammenhæng.

”Potential”: Runco (2003) foreslår at man deler systemet med P’erne ind i to hierarkier – ét for ”Performance” og ét for ”Potential”. Dette skyldes at det ikke er en selvfølge at det kreative udmunder i en traditionel fremførelse af processen. Som Runco foreslår omhandler kreativitet altså fremførelse og et formidlet udtryk af det kreative, men han udelukker ikke at nogle mennesker ”egentlig” er kreative, på trods af manglende uddannelse eller sociale faktorer og som derved ikke evner at fremføre eller formidle på en kreativ måde.

I det kreativitetsteoretiske rammeværk er der udviklet metoder for at måle og vurdere kreativitet ud fra disse begreber. Begreberne udgør i afhandlingens resultatdel kategorier som vil blive behandlet. Udvalgte kategorier bliver behandlet mere omfattende end andre kategorier som blot vil blive kommenteret og en udelukkelse af nogle kategorier vil kunne medføre at nogle interessante observationer ikke bliver inkluderet. Af de kategorier som vil blive dybere behandlet ønsker jeg hovedsageligt at rette et forskningsfokus mod aspekter knyttet til proces, personlighed, påvirkning og potentiale. Nogle aspekter kan i denne sammenhæng sammenfalde med aspekter knyttet til identitet som bliver behandlet i et separat kapitel.

2.1.2. Proces

Flere studier som bliver fremhævet i denne afhandling, for at belyse den kreative proces, tager udgangspunkt i en stadieteori introduceret af Gramham Wallas (1926). Stadierne i denne teori er ”preparation”, ”incubation”, ”illumination” og ”verification”. Teorier som tager udgangspunkt i disse stadier viser at den kreative proces overordnet anses, som løsningen af et problem. Det forberedende stadie er det første stadie og det stadie hvor personen bliver opmærksom på- og evaluerer et problem. På modningsstadiet distancerer personen sig fra problemet og herfra går personens fokus på problemet fra bevidstheden over til en mere underbevidst modningsfase. På det næste stadie sker en grov udformning af ideen og løsningen på problemet. Dette er ofte refereret til som et lyn fra en klar himmel, et signal om at den endelige løsning snart foreligger. Det sidste stadie er verifikationsstadiet, hvor ideen bliver tilpasset og finpudset, og her er den endelige løsning klar i form af et kreativt produkt om kan vurderes og evalueres. Teorier er blevet modificeret siden dette udgangspunkt, og eksempelvis har Guilford (1950) argumenteret for at forskning på den kreative proces ofte ikke tager hensyn til- eller viser til kognitive perspektiver i personens bevidsthed. Forbindelsen mellem processen og personen skal vi komme tilbage til senere i dette kapitel.

For at se nærmere på den kreative kompositionsproces på computer kan man gå til Göran Folkestad (1996), som fremhæver 6 typer kompositionsstrategier som han deler ind i to hovedkategorier; ”horisontal” og ”vertikal”. Horisontal komposition kan begynde med at skabe melodi, harmoni og form for kompositionen fra begyndelse til slut, enten om det er på computeren eller ikke. I vertikal komposition er kompositionen bygget mere op i sektioner, hvor hver sektion bliver mere eller mindre færdig med instrumentering før man går videre til næste og formen dermed bliver til som en del af kompositionsprocessen (Folkestad, 1996). I strategier karakteriseret hovedsageligt af horisontal komposition er komponering og arrangering separate processer, hvor de i en vertikal kompositionsstrategi vil være én integreret proces. Studiet tager ligeledes med denne afhandling udgangspunkt i unge med forskellige grader af musikalsk erfaring og forkundskaber. Hvad disse forkundskaber kan bestå af, er i imidlertid interessant at gå nærmere ind på.

Teresa Amabile (1990) viser i sin analyse af socialpsykologisk indvirkning på en kreativ præstation til en proces bestående af tre komponenter: ”Domæne relevante færdigheder”, ”Kreativitet-relevante færdigheder” og ”opgave-motivation”.

”Domæne-relevante færdigheder”: Disse færdigheder, hævder hun, er en base hvorfra enhver kreativ præstation starter. Færdighederne inkluderer faktakundskab om det domæne man befinder sig i, tekniske færdigheder og et særligt talent i det ønskede domæne. En skulptørs ”domæne-relevante færdigheder” består af en visuel forestillingsevne, en realistisk vurderingsevne af denne forestilling, faktakundskab om kunsthistorie, materialekundskab, bekendtskab om subjektet som skildres og tekniske færdigheder i udførelsen af kunstværket. Domæne-relevante færdigheder karakteriserer hun som et sæt af kognitive stier som kan følges for at løse et problem, eller udføre en givet opgave (Amabile, 1990, p. 76).

”Kreativitets-relevante færdigheder”: Hvad der kendetegner kreativitets-relevante færdigheder kan være vanskeligere at definere. Indenfor disse færdigheder finder man en evne til at finde andre perspektiver eller løsninger på et problem. Begrebet ”heuristik” bliver brugt i denne sammenhæng for at belyse kreative færdigheder knyttet til opdagelseslyst, en evne til at finde nye veje som kan bidrage til alternative og kreative udførelser (Amabile, 1990, p. 78). Til en vis grad afhænger denne færdighed af personkarakteristikker som uafhængighed, selvdisciplin, evne og åbenhed mod at risikere. Personkarakteristikker som man i denne sammenhæng i større grad kan knytte til personlighedsaspektet som behandles i næste afsnit.

”Opgave-motivation”: Motivation for en opgave er det komponent som kan have afgørende betydning for resultatet af den kreative aktivitet og man ser her nærmere på forholdet mellem indre og ydre motivationsfaktorer, som jeg vil komme tilbage til i identitetskapitlet under afsnittet om motivation.

Centralt i en kreativ aktivitet ligger der en forbindelse mellem processen og personligheden til den som befinder sig i processen. Derfor skal vi i det følgende gå nærmere ind på nogle aspekter som kan identificeres indenfor personlighed.

2.1.3. Personlighed

Kreative tankeprocesser

Guilford (1950, 1968) indførte begreberne konvergent- og divergent produktion, som en indikator for vores kreative tankegang og adfærd. Dette kan forstås i sammenhæng med den ovenstående fremstilling af et forskningsfokus rettet mod personlighed. Begreber i Guilfords terminologi har været centrale i udviklingen og kritikken af metoder til at måle menneskets intelligens. Han understreger vigtigheden af at undgå en forståelse af begreberne stående i et kontrastforhold men hellere at de eksisterer i et relationelt forhold til hinanden:

In convergent-thinking tests, the examinee must arrive at on right answer. The information given generally is sufficiently structured so that there is only on right answer... [A]n example with verbal material would be: "what is the opposite of hard?" In divergent thinking, the thinker must do much searching around, and often a number of answers will do or are wanted... It is in divergent thinking category that we find the abilities that are most significant in creative thinking and invention (Guilford, 1968).

Evnen til at komme op med flere svaralternativer på et spørgsmål bliver ofte forbundet med en forestillingsevne (Plucker & Makel, 2010). Indenfor nyere forskning (Mark A. Runco & Acar, 2012) er denne forestillingsevne eller divergent tænkning (DT) blevet vurderet som en indikator for kreativt potentiale. Knyttet til tester af divergent tænkning fastslår forfatterne:

The bedrock of that reasonable theory is that DT tests are not test of creativity. They are estimates of potential for creative problem solving. DT is not synonymous with creativity (Mark A. Runco & Acar, 2012, p. 72).

Dermed betyder det ikke at hvis man har en høj grad af divergent tankeproduktion nødvendigvis kan anses som kreativ. Samtidig vil man ved højere grad af konvergent produktion ikke kunne anses som mindre kreativ. Man søger her i større grad mod en logisk og systematisk tankegang i forståelsen og løsningen af et problem.

Indenfor divergent produktion kan der i nogle tilfælde ses en sammenhæng mellem kreativ tænkning og en evne til at takle uvante situationer. Robert McCrae (1987) baserer sig blandt andet på Gough's (1979) *Creative Personality Scale*, hvorved han viser til en sammenhæng mellem kreativitet, divergent tænkning og en åbenhed til at udforske. McCrae finder ikke entydige svar på denne sammenhæng, dels fordi kognitive aspekter ikke bliver taget nok i

betragtning, men han mener at det kan være gunstig at se disse i relation til hinanden når man ønsker at tilnærme sig kreative personlighedskarakteristikker.

Musikalske tankeprocesser

I udforskningen af kognitive psykologiske processer kan man i en musikalsk sammenhæng gå til John Sloboda (Sloboda, 1985, 2005), som kan siges at være en central figur på dette felt. Et fokus indenfor dette har paralleller til ovenstående forskningsfokus rettet mod person/personlighed, og Sloboda analyserer og beskriver de processer som udspiller sig i musikalsk perception, udøvelse og skabende aktivitet. I *The musical mind* viser han hvordan en musikalsk tanke går fra en ide til et mere håndfast musikalsk tema.

[...]The thematic kernel springs "unbidden" to mind out of the storehouse of thematic knowledge [...] sometimes a more or less specific idea of the kind of music required precedes an actual theme in awareness (Sloboda, 1985, p. 119).

Dette indikerer at en musikalsk ide eller forestilling går igennem et filter af tonal og stilistisk kompetence før det bliver konkretiseret og før det bliver et tema. Han har undersøgt fænomener indenfor komposition blandt andet med udgangspunkt i hvordan musikalske ideer bliver til og han har forsøgt at illustrere hvordan komponister tænker.

Siden Sloboda indførte *The musical mind* er dette et felt, som er blevet forsket på og diskuteret. Hvordan komponister udvikler sine ideer og hvordan musik bliver til, omtales som et mysteriefyldt interessefelt og man har forsøgt at identificere generelle spor i måden komponister skriver musik på (Hargreaves, Miell, & MacDonald, 2012). Shira Lee Katz (Katz, 2009; Katz & Gardner, 2012) analyserer inspiration ud fra et psykologisk perspektiv. Hun er optaget af at analysere processen i kompositionen fra forberedelsesstadiet via en modningsfase til udformning og verifikation af en ide, men hun tager udgangspunkt i 2 forskellige typer komponister og hver deres måder at tænke på som hun definerer som kompositionsstrategier.

Within-domain processes are inspired predominantly by musical materials themselves. Beyond-domain processes are influenced mostly by conceptual frameworks such as metaphors and associations from outside the discipline of music (Katz & Gardner, 2012, p. 107).

Komponister, som hovedsageligt benytter sig af "Within-domain"-strategi, er ofte intuitive i processen om at formulere en musikalsk ide (Katz & Gardner, 2012). Typisk er, at de allerede på idestadiet forestiller sig instrumentering, melodiske fraser, harmonik og rytmiske mønstre. Her vil der også blive eksperimenteret med musikalsk materiale hvilket er en del af ideens modningsfase. Næste fase er udformning af lydbilledet, som "limer" forskellige elementer i

kompositionen sammen, og ideen bliver til slut verificeret, ved at den bliver noteret og formidlet. Komponister som bruger denne strategi er generelt karakteriseret med et godt udviklet ”musikalsk øre”. Komponister, som hovedsageligt benytter sig af den anden strategi; ”Beyond domain”, henter inspiration fra udenommusikalske oplevelser. Processen i denne strategi kan i nogle tilfælde tage længere tid, før en oplevelse bliver til en musikalsk ide, og det er i denne sammenhæng ikke givet, at dette sker. Komponister i denne kategori bruger i stor grad metaforer til at beskrive sine musikalske ideer, og disse bliver gerne defineret i form af billedlige udtryk. Det vil være problematisk at hævde, at komponister udelukkende benytter sig af den ene eller den anden strategi, og selvom de omtales som en distinktion, har de visse ligheder; eksempelvis at processen i begge strategier begynder med at komponisten eksperimenterer (Katz & Gardner, 2012, p. 120).

2.1.4. Påvirkning

Den teoretiske opfattelse af påvirkning er, at kreative personer kan ændre måden andre mennesker tænker på. Videre skal man, for kunne genkendes som en kreativ person, have en evne til at overtale andre (Sternberg et al., 2010). På denne måde får den kreative aktivitet et socialt aspekt, som det er nærliggende at tage i betragtning. Opfattelsen af ”påvirkning” kan udvides til også at omhandle, hvordan en social kontekst påvirkes af individernes musikalske præferencer, samt hvordan musik kan bruges til at få indflydelse i en social kontekst (Crozier, 1997). Et centralt begreb i denne forbindelse er ”konformitet” (f.eks. Bakke, 1994; Crozier, 1997). Konformitet omhandler en persons evne til at tage beslutninger - afhængig eller uafhængig af gældende sociale normer. Konformitet kan beskrives af personer, som lader sig indordne og påvirke af sociale normer. En persons reaktion til et givet problem er præget af hvad andre mener, i større grad end personens egen mening, selvom personen kan være uenig i gruppens holdning. Dette er gerne en konsekvens af frygten for at skille sig ud fra mængden og kan også forstås som en forventning om negativ respons fra gruppen. I fremstillingen af konformitets-begrebet viser Crozier (1997) to processer, som er afgørende for indflydelse i en gruppe; *compliance* og *informational influence* (Crozier, 1997, p. 68). ”Compliance influence” kan forstås som en grad af tilhørighed eller afhængighed, hvor graden af denne er afgørende for hvor offentlig individets respons eller holdning fremtones i en gruppe. ”Informational influence” kan forstås som afgørende, når en situation er tvetydig og individet er usikker på gruppens respons. Her bliver information vigtig, da individet kan være afhængig af en mængde information om den pågældende situation for at foretage et valg som har betydning for de sociale forhold, eller for at kunne forudsige gruppens respons.

”Non-konformitet” karakteriserer de personer som i større grad stoler på sin egen mening – uafhængig af gruppens kollektive mening. Indenfor gruppepsykologien bliver begrebet

bl.a. brugt til at illustrere denne påvirkningskraft, forstået som en overtalelsesevne, hvor personer enten overtaler eller lader sig overtale af en kollektiv mening (Crozier, 1997). Dette omhandler også konformitet i en æstetisk sammenhæng, hvor vi kan påvirke en gruppes musikalske præferencer eller lade vores individuelle præferencer blive påvirket. Hos Stein Bakke (1994) bliver begrebet brugt i sammenhæng med skabende aktiviteter, og han opfordrer læreren til have respekt for børns ”kreative” spørgsmål og ideer, hvilket han indikerer som modsætning til konformitet (Bakke, 1994, p. 121).

2.1.5. Potentialet

Da Runco (2003) indførte potentialet var det med tanke på, at tidligere teorier havde fokuseret på at identificere kreativitet blandt talentfulde og genier. Inden for en uddannelsessammenhæng mente han, at der ikke var et stort nok fokus på ”lærerens” syn på elevernes potentiale og den hverdags kreativitet som eksisterede i både formelle og uformelle kontekster. I en uddannelsessammenhæng laver Runco (2008) en distinktion mellem kreativitet og originalitet, herunder non-konformitet. For at en proces skal kunne karakteriseres som kreativ, skal den have en forbindelse til realiteten. Derfor mener han, at børns fantasi ofte er et udtryk for originalitet og kan først karakteriseres som kreativitet, når det bliver sat i relation med virkeligheden (Mark A Runco, 2008). Han hævder at en form for balance mellem det non-konforme og det konforme er at foretrække, for at børn skal kunne siges at være kreative. En lærer foretrækker ikke, at et barn hele tiden er kreativt eller originalt – nogle gange er det mest gunstigt at børn imiterer, memorere, tænker konventionelt. Børn bør til og med være konforme for at de skal lære om virkeligheden og sætte sin fantasi i relation til den (Mark A Runco, 2008). Det som adskiller kreativitet fra originalitet er ”effectiveness”, forstået som en slags nytteværdi (Mark A Runco, 2008). Kreativitet skal have en effektiv (eller nyttig) funktion for den kreative, eventuelt for den som skal forstå kreativiteten, hvis ikke den skal opfattes som original fantasi. Desuden mener Runco (2008), at selv om alle ikke kan være genier eller brillante kunstnere, så har alle potentiale til at udvikle de samme former for kreative færdigheder. Kreativitet bør ikke måles i produktet alene, men tage udgangspunkt i den proces der ligger forud, som Runco (2008) hævder er den vigtigste af de to.

Ud fra et forskningsfokus rettet mod potentialet, kan der argumenteres for, at hverdags kreativitet, hverdags musikoplevelse og det at skabe noget, uafhængigt af om det udformer sig i form af et produkt, vil kunne karakteriseres som kreativt hvis det har en relation til den kreatives virkelighed.

Betydning for afhandlingen

Med udgangspunkt i de ovenstående kreative og musikalske tankeprocesser vil der kunne rettes et fokus mod personligheden i den kreative proces i denne afhandling forstået som den komponerende aktivitet på computer. Dette giver dermed anledning til at undersøge kreative elementer knyttet til, hvordan informanterne tænker i denne aktivitet, og hvordan de udvikler deres ideer. Det vil også være nærliggende at se på, hvordan Vilde og Gunnar påvirker den kreative aktivitet og hvordan de påvirkes af den sociale kontekst de befinder sig i. Overordnet set udgør disse kategorier et udgangspunkt for, at tilnærme sig den musikalske praksis som undersøges.

2.2. Identitet

Studier af identitet og udvikling af identitet, kan variere afhængig af hvilken teoretisk position forskeren har. Jeg vil i dette kapitel give en oversigt over nogle af disse forskellige positioner, som jeg i afhandlingens resultatdel vil bruge til at belyse forskellige perspektiver til informanternes identitetskonstruktion. Identitetsudvikling kan belyses gennem flere traditioner; herunder en *psykologisk*-, en *sociologisk*-, eller en *kulturteoretisk* tradition, eller eventuelt uden fæste i en tradition. I mødet med de unge i afhandlingen vælger jeg, at se identitetsudvikling ud fra de tre ovennævnte traditioner, samtidig med en anerkendelse af den *psykosociale* udvikling de kan siges at befinde sig i. Aktiviteten, som afhandlingens problemfelt tager udgangspunkt i, kan anses som en integreret del af informanternes identitetskonstruktion, og det kan være hensigtsmæssig, at prøve at belyse hver af disse perspektiver. For at tilnærme mig den musikalske aktivitet, sætter jeg identitetskonstruktionen ind i forholdet mellem identitet og musik. Jeg vil til sidst omtale perspektiver indenfor motivationsteori, som kan belyse forhold knyttet til selvbillede og forventning om egen præstation i aktiviteten.

Identitetsudvikling er et omfattende fagfelt, som i rammerne for denne afhandling ikke vil kunne behandles i alle sine respektive aspekter. Jeg vil derfor tage udgangspunkt i de dele af feltet som gør sig gældende for min målgruppe – ungdom uden nogen form for sociale, psykiske eller fysiske hæmninger og med en interesse for musik. Med baggrund i de perspektiver, som i det følgende bliver præsenteret, vil jeg kunne analysere, tolke og forstå den ungdomskultur, jeg i afhandlingen er optaget af og ikke mindst undersøge hvilken sammenhæng der kan være mellem digital komponering og identitetsudvikling.

2.2.1. Udvikling af selvet – en psykologisk tradition

Inden for en humanistisk psykologisk tradition var George Herbert Mead (1934) delagtig i udviklingen af en forståelse om identitet som en indre kerne. Den indre kerne havde en objektiv-

og en subjektiv side som udgangspunkt for menneskets "selv". Disse sider kan opfattes som faser i selvet, hvor det "subjektive selv" er intuitivt og handler på et ubevidst plan mens det "objektive selv" står for iagtagelsen af sig selv samt har evnen til at beskrive, analysere og vurdere sig selv. Mellem disse to faser af selvet sker der en dialog, og ud fra dette kan mennesket udvikle en "selvopfattelse" som igen er med til at skabe vores identitet. Dette sker ikke udelukkende som en indre proces, men Mead anerkendte denne proces som en del af en social struktur. Selvopfattelsen konstrueres og eksisterer som interaktionen mellem selvet og en anden person. Selvet konstruerer sin identitet ud fra en forventning om den anden persons reaktion. I en social interaktion mellem mennesker tillægges dermed den anden person en rolle i konstruktionen af den enkeltes identitet. Denne anden person kan have omfattende og direkte betydning for udvikling af den enkeltes identitet og karakteriseres som den "signifikante anden". Her er det ikke alle som har lige stor indvirkning, og det er dermed kun betydningsfulde andre, som karakteriseres som signifikante. Mennesket kan spejle sig i denne signifikante andens adfærd, og denne adfærd kan mennesket forsøge bevidst eller ubevidst at implementere i forståelsen af sin egen adfærd. I et moderne samfund hævder flere (Giddens, 1991; Hall, Held, & McGrew, 1992; Johansen, 2010), at mennesket i større grad tillægger sig forskellige identiteter afhængig af hvilken social kontekst de befinder sig i.

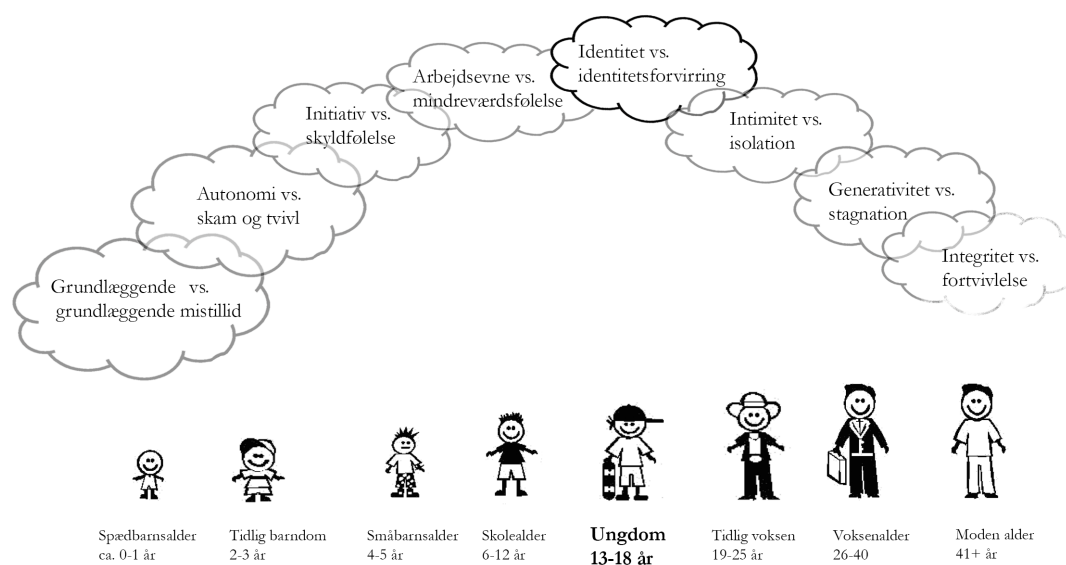
Ovennævnte definition af selvbegrebet finder vi også hos Even Ruud, som ved at vise til psykiateren David Mann, placerer begrebet i et tidsaspekt hvor selvets processer foregår i en tidshorizont. Fortiden udgøres af minder og fremtiden udgøres af vores individuelle projekter som sammen er med til at give indhold til selvets fornemmelser (Ruud, 2013, p. 53). Denne tillægelse af et tidsaspekt til begrebet "signifikante anden" kan også udvides til, ikke bare at gælde andre individers påvirkning, men alle materielle-, kulturelle- og sociale strukturers påvirkning på selvet i en historisk såvel som nutidig kontekst.

I en sociologisk tradition har man også forsøgt at definere identitetsbegrebet og hvad selvet består af. Pierre Bourdieu (1992) er kendt for sit "habitus" begreb, som ofte tolkes i retningen af at vores subjektive handlinger er udtryk for kropsliggjorte erfaringer. Menneskets tildels ubevidste handlinger er dermed handlinger vi har gjort intuitive gennem kropslige erfaringer, og for Bourdieu betød dette begreb: *...produkten av all biografisk erfarenhet* (Bourdieu, 1992, p. 91). Også Bourdieu anerkender tidsaspektet ved, at han henviser til det historiske, til tidligere erfaringer vi legemliggør og genbruger ved at vi: *reproducerar de sociala villkoren för vår egen produktion* (Bourdieu, 1992, p. 153). Videre i en sociologisk tradition, hvor man også er optaget af samfundets position i forhold til menneskets identitetsudvikling, diskuteres tidsalderen vi befinder os i og hvordan denne karakteriseres. Anthony Giddens (1991) hævder, at vi befinder os i et "høj-moderne" samfund; et samfund forbundet med højere risici end det man i samfundet

tidligere stod overfor. Han knytter selvet til et *refleksivt projekt* (Giddens, 1991, p. 32) og hævder, at livsstilen vi vælger i større grad end tidligere er et udtryk for bevidste refleksive handlinger, og at selvidentiteten er noget individet selv er ansvarlig for. Han støtter sig dermed til ideen om mennesket som et autonomt og selvstændigt individ. Kulturteoretikeren Stuart Hall (Hall et al., 1992) bruger begrebet ”post-moderne” om det samfund vi befinder os i, hvor identitet ikke længere udelukkende kan forstås som en indre kerne, men i større grad som en *læreproces*. Identitet handler ikke længere om én fikseret, fast indre kerne, men individet bør også forstås som bestående af åbne, modstridende, ufærdige og fragmenterede identiteter (Hall et al., 1992). Denne forståelse af selvet bygger Hall videre på; er en kontinuerlig formerende og transformerende proces som står i relation til de kulturelle systemer som omgiver os. Med dette ønsker Hall ikke at afvise andre opfattelser af identitetsbegrebet, men ser sit bidrag som en tilføjelse til begrebet. Som jeg senere skal komme ind på, knytter Geir Johansen (2010) identitet sammen med læring, nærmere bestemt musiklæring. Johansen bruger begrebet ”sen-moderne” om det samfund vi befinder os i. Dette tilsiger, at der er elementer fra det moderne samfund, vi endnu ikke har forladt, som opfattelsen af et ”post-moderne” samfund kan antyde. For at forklare identitetsudvikling knyttet til musikundervisning, benytter Johansen sig af Halls forståelse af selvet som et sociologisk og post-modernistisk subjekt, som han ligeledes omdøber til et *sen-moderne* subjekt, som beskriver hvordan man tilpasser sig de kulturelle systemer man omgives af.

2.2.2. En psykosocial udvikling

I et psykosocialt perspektiv på identitetsudvikling kan man anvende Eriksons teori om udviklingsprocesser (Erikson, 1968). Eriksons udgangspunkt er, at mennesket er socialt af natur, og at de sociale kræfter har en betydning for formningen af mennesket. Der er her tale om udvikling af selvet forstået som et ego, og dermed kan man ud fra det, samt andre paralleller hos Erikson, finde inspiration fra Freud. Figur 2 illustrer menneskets vej gennem otte aldre, hver med sine personlighedskriser. Ordet krise skal ikke forstås som en livstruende katastrofe, men som et vendepunkt eller en kritisk periode. Dette er en periode med øget sårbarhed hvor personligheden står overfor en udvikling med to former for udfald, forstået i enten positiv eller negativ forstand. Igen vil Eriksons teori ikke gennemgås til fulde, men jeg vælger at koncentrere teorifremstillingen for målgruppen i denne afhandling – ungdom.



figur 2: Skitse af Eriksons psykosociale udviklingsteori (Se også Evenshaug & Hallen, 2000, p. 384; Imsen, 2005, p. 435).

Erikson hævder, at ungdommen står overfor personlighedskriser, hvor udfaldet er identitet eller identitetsforvirring. De første tegn på at barnet bevæger sig ind i ungdomsalderen og puberteten er, ifølge Erikson, store kropslige og emotionelle forandringer (Erikson, 2000). Kroppen vokser ligeså hurtigt som den gjorde i den tidlige barndom, og ungdommen skal håndtere og acceptere denne udvikling. Samtidig sker der også store emotionelle forandringer, og i denne alder vil individet for eksempel også opleve sin første forelskelse. Det næste tegn på ungdomsalderen kommer i form af, at ungdommen oplever at skulle tage et voksent ansvar. Nu bliver ungdommen stillet overfor valg, som denne skal tage selvstændig stilling til, -hvadenten det er karrierevalg, menneskelige valg, ideologiske valg etc. Faren, eller det negative udfald, i denne alder er ifølge Erikson rolleforvirring,¹ som kan være konsekvensen af at disse valg kan virke overvældende for ungdommen og denne ikke kan tage en selvstændig stilling. Udfaldet af dette er, hævder Erikson, at ungdommen ofte må ty til en midlertidig overidentifikation hvor ungdommen i særlig stor grad identificerer sig med sine eller den sociale gruppes "helte" (Erikson, 2000, p. 255).

Et element, som også er centralt i ungdomsalderen, er at erfaringer fra tidligere aldre skal organiseres igen og ungdommen skal oprette en slags indre oversigt. Ungdommen befinder sig i et stadium mellem barndommen og voksenalderen som ifølge Erikson kendetegnes af "moratoriet" – et psykosocialt stadium mellem den moral og sædvanen man lærte som barn og den etik som gælder i voksenlivet.

¹ I min fremstilling vælger jeg at bruge identitetsforvirring som for mig giver en bredere forståelse, da *rolleidentifikation* kan forstås som en del af identiteten. Denne distinktion finder jeg medhold i flere steder i litteraturen på området.

I et udviklende pluralistisk samfund bliver ungdommen stillet overfor stadig større og mere omfattende beslutninger, som er med til at individualisere og selvstændiggøre ungdommen. Udfordringerne bliver dermed mere omfattende, og faren lurer i form af omfattende identitetsforvirring, hvis ikke ungdommene evner at håndtere og takle disse beslutninger.

Fordi denne afhandling tager udgangspunkt i et indhold indenfor musik, er det nærliggende at se på hvordan musik eksisterer i forhold til identitetsudvikling. Inden for en sociologiskpsykologisk tradition er man i højere grad også blevet interesseret i dette fænomen, da musikken i stadig større grad vurderes at have en særlig betydningsfuld funktion i menneskets identitetsudvikling. Specielt er man optaget af denne funktion i ungdomsalderen, da det virker som om musikken kan have en helt afgørende funktion i udviklingen af en social- og personlig identitet. I næste afsnit vil jeg derfor fremstille hvordan forholdet mellem identitet og musik spiller en rolle i menneskets hverdag.

2.2.3. Identitet og musik

Musik er noget vi alle på et eller andet niveau beskæftiger os med, hvad enten det er som udøver, komponist eller lytter, også om det eksempelvis "bare" måtte være den eksponering vi udsættes for på handletur i et indkøbscenter. Unge i vestlige kulturer, som denne afhandling tager udgangspunkt i, har siden 60'erne haft et helt specielt kulturelt forhold til musik som har haft afgørende betydning for deres udvikling og, socialisering med mere (Bennett, 2000; Frith, 1981). Man kan foretage en kulturteoretisk fremstilling for at tilnærme musik som et kulturel fænomen, men jeg vil i stedet tage udgangspunkt i forholdet mellem det enkelte individ og musikken og fremstiller i det følgende teori herom.

Musikkens formende natur er blevet udforsket siden antikken, og hvordan vi skal benytte os af denne natur er stadig tema i aktuelle debatter, særlig indenfor en skolepolitisk diskurs. I identitetsteori knytter man til stadighed identitet sammen med musikoplevelse, og hvordan denne berører bl.a. vores emotionelle sider. Tia DeNora (2000) undersøger musikkens strukturelle funktion i menneskets hverdag. Hun hævder, at musikken har en funktion for eksempelvis at regulere humør. Mennesket har tendens til at bruge musik for at håndtere stressede eller emotionelt krævende situationer, og at musikken har en funktion ved at den afspejler emotionelle sider i vores hverdag. Igennem etnografiske studier finder hun ud af hvordan individet bruger musikken til, at skabe et rum for afslapning og udelukkelse af stresspåvirkninger. Videre viser hun til, hvordan individet bruger musikken til at afspejle emotionelle sider, ved for eksempel at høre en sang om kærlighedssorg, for at behandle en tilsvarende oplevelse. På denne måde bliver musikken dermed et *spejl*, som tillader mennesket at se sig selv (DeNora, 2000, p. 51).

I norsk sammenhæng har Even Ruud været central i dette fagfelt, hvor han knytter musik til udvikling af vores mindearbejde, narrativer og personlighed (Ruud, 2013).

[...]ser det derfor ut til at musikken også i vårt samfunn spiller en viktig rolle når det gjelder å justere folks bilder av den sosiale virkeligheten eller å tilpasse deres bilde av seg selv til de erfaringene livet gir (Ruud, 2013, p. 72).

Ruud knytter musik sammen med menneskets opfattelse af både samfundet og os selv, og igennem forskellige kategorier (eller rum indenfor Ruuds terminologi) afspejler musikken sider ved det at være menneske. I det følgende vil jeg gennemgå to af disse kategorier - ”det personlige rum” og ”det sociale rum”, som i afhandlingens kontekst opleves særlig relevante. Forbindelserne mellem disse to rum oplever jeg som mere sammenhængende end Ruuds adskilte fremstilling, og jeg vælger derfor at behandle dem ud fra en forståelse af at de komplementerer i hinanden.

Ruud viser til, hvordan mennesket bruger selvobjekter i fremstillinger af sin musikalske selvbiografi. Disse objekter kan være både mennesker, dyr, natur og ting, og Ruud retter fokus mod musik som et tilsvarende objekt. Specielt i ungdommen knyttes musik sammen med oplevelser præget af stærke følelser, og dette forklarer Ruud med at når musikken bringes ind i en stærk følelsesmæssig præget situation, lades situationen endnu mere. At anse og bruge musikken som selvobjekt, foregår gennem hele livet – fra tidlig barnealder og igennem voksenlivet, og Ruud hævder i denne sammenhæng at:

Identitet handler om å se sig selv i lys av andre, av ytre objekter. Gjennom nære relasjoner speiler vi oss selv i den andre, vi bekreftes, utfordres og utformer vårt selv (Ruud, 2013, p. 91).

Dette er en videreføring af selvet omtalt tidligere i dette kapitel, og i denne sammenhæng fremhæver Ruud også hvordan forskning viser at identitet handler både om relation til andre, men også det at være adskilt fra andre. At være ungdom, hænger sammen med en løsrivelseproces, som både adskiller ungdommen, men samtidig forudsætter tilpasning og bearbejdelse og udvidelse af forholdet til andre.

Identitetsudvikling og musik kobles sammen med en følelsesbevidsthed og en kropslig ”bevidsthed”, herunder også kropssprog. Ruud er interesseret i selve musikken, og hvad denne gør ved emotionelle og kropslige sider af menneskets natur. Musikken har indflydelse på det kropslige og emotionelle udtryk, og vi er afhængig af at være denne indflydelse bevidst, for at musikken kan indgå i vores identitetsprojekt (Ruud, 2013, p. 108). Her ses en parallel til den tidligere omtalte Giddens om selvet som et ”refleksivt projekt” (Giddens, 1991). Selv om vi ikke

nødvendigvis kan være bevidste på *hvad* musikken gør ved os, skal vi være bevidste *at* musikken gør noget ved os for at indflydelsen er i vores identitetsprojekt.

”Det indre rum” er i denne sammenhæng af stor betydning, da identitetsudvikling ikke nødvendigvis kommer i form af ydre udtryk, men at vi bærer et indre rum som andre ikke har tilgang til. I denne forbindelse spiller vores oplevelse af *autenticitet* en rolle, specielt i forhold til hvilken musik og hvilke artister vi er tiltrukket af, og identificerer os med (Ruud, 2013, p. 121ff). Her er det nærliggende at vise til eksistensfilosofen som Heidegger, som vægtlægger det egentlige liv og ansvaret for eget liv. Eller Adorno som kritiserer kulturindustrien ved at bruge autenticitet knyttet til det autonome kunstværk (Adorno, 1976). Autenticitet kan her forstås som et diskursivt begreb, hvis betydning afhænger af hvilken kontekst vi befinder os i. Overordnet set omtales begrebet indenfor oplevelsen af noget ægte og naturligt. En grad af originalitet som ikke kan hæftes til en bestemt musikform eller struktur. Når vi skal afgøre en troværdighed til artister, bliver derfor graden af hvorvidt vi oplever artisten for autentisk eller kunstig afgørende.

Hos Ruud er det i udviklingen af en musikalsk identitet, centralt hvordan mennesket evner at se sig selv i sin opfattelse af en pågældende musikalske identitet. Det kan være om hvorvidt mennesket ser sig selv i rollen som udøver på en scene, eksempelvis som DJ. Hvis ikke mennesket ser sig selv i det perspektiv, er det ikke sandsynligt, at det heller er noget man vil opnå. Et andet aspekt af musikalsk identitet går ud på, om mennesket anerkender musik som udtryk for sine egne følelser, eller om musik ”bare” er musik. For nogen kan musikken udtrykke det man ikke selv evner at ordlægge, og for andre kan musik være en morsom aktivitet og ikke mere end det.

”Si meg hvilken musikk du liker og jeg skal si deg hvem du er” er et hypotetisk gennemgående udsagn hos Ruud. Det lader sig ikke gennemføre i praksis men essensen her er, at den musik vi identificerer os med i det sociale rum formidler noget, om (hvis vi sætter det på spidsen) hvilken baggrund vi tilhører.

Macdonald, Hargreaves og Miell (2002) viser også til forholdet mellem musik og identitet. Her vises til udviklingen af forskellige musikalske identiteter med udgangspunkt i den sociale kontekst. Forfatterne deler sin fremstilling af musikalske identiteter ind i to hovedkategorier; ”identities in music” og ”music in identities” (MacDonald et al., 2002, p. 12). Den første kategori viser hvordan mennesket, udvikler musikalske identiteter. Dét at have en tilhørighed til et musikinstrument, en musikalsk genre eller komponist kan have betydning for oplevelsen, eller fremførelsen af musik. Denne kategori viser også hvordan et selvbillede som musiker eller ikke-musiker, kan have betydning for musikalske evner. O’Niell (2002) viser i denne forbindelse hvordan børns motivation for succes i musikalske aktiviteter, afhænger af deres selvopfattelse som musiker/ikke-musiker. Den anden kategori, ”music in identities”, viser

hvordan mennesket bruger musik, til at udvikle og afspejle andre aspekter af sin personlige identitet herunder kønsidentitet, nationalidentitet, ungdomsidentitet etc. Her ses en parallel til Ruuds udvikling af selvbiografi. Dette hænger sammen med hvordan mennesket opfatter sig selv igennem indre- og ydre objekter. Dermed bruges musik, og det den symboliserer, som et middel til at udvikle identitet.

2.2.4. Motivation

I denne afhandling har jeg valgt at se motivation som en del af identitetsperspektivet. Dette skyldes at det kan belyse et centralt aspekt relateret til identitetsperspektivet – informanternes evne til at opnå et ønsket resultat samt deres forventning til dette. Den musikalske identitet, som vi så hos Ruud, kan medvirke til at belyse evnen og forventningen om at opnå et ønsket musikalsk resultat, og inde i dette florerer altså motivationsbegrebet. Bandura hævder, at evnen og forventningen om at lykkes, hænger sammen med de aspekter af processen personen har kundskab om (Bandura, 1997). I en musicerende sammenhæng vil altså fremføringen af et cellostykke af Vivaldi, afhænge af kundskab om at betjene celloen, evnen til at læse noder og kundskab om selve stykket. Og dette er før oplevelsen og interpretationen af Vivaldi, som også kun er en del af fremførelsen. Heri ligger også forventningen til personens evne om at lykkes eller mislykkes i fremførelsen af stykket. Bandura skildrer mellem to personlighedstyper når det kommer til fremførelse af et produkt; ”active producers” og ”passive foretellers” (Bandura, 1997, p. 38). Disse knyttes til menneskelig agentskab, hvor active producers kendetegnes af personer med høj grad af selvtillid i opgaven som skal udføres, og gerne søger mod vanskelige udfordringer. ”Passive foretellers” prøver at undgå disse udfordringer, i det som de ikke oplever som sit domæne. Her kan man gå til teorier inden for præstationsmotivation hvor psykologen John Atkinson (1964), og flere efter ham, undersøger forholdet mellem lysten til at lykkes og frygten for at mislykkes som to modstridende impulser.

Ifølge Teresa Amabile (2012) hænger motivation med sammen sociale faktorer. I en kreativ aktivitet, som hovedsageligt drives af indre motivation, vil man fremstå mere kreativ end mennesker, der beskæftiger sig med en aktivitet hovedsageligt drevet af ydre motivation, hvor eksempelvis mål er definerede af andre (Amabile, 2012, p. 15). Dermed konkluderer Amabile med at:

Intrinsic motivation is conducive to creativity, but extrinsic motivation is detrimental (Amabile, 2012, p. 15).

Med udgangspunkt i at indre motivation ”avler” kreativitet, og ydre motivation i højere grad kan skade eller begrænse kreativiteten, kan det være afgørende for den kreative proces og resultatet heraf, hvorfra motivationen kommer.

Betydning for afhandlingen

Ovenstående fremstilling af teori knyttet til identitet giver anledning til at rette et fokus mod en identitetsrelateret betydning af den komponerende aktivitet computer. Dette fokus vil kunne belyse forskningsfund knyttet til hvilket selvbillede informanterne har, hvordan informanterne bliver motiveret i aktiviteten, samt hvilken betydning musik og den komponerende aktivitet har i informanternes sociale verden.

2.3. Didaktiske perspektiver

Forskningen i denne afhandling tager udgangspunkt i en kreativ aktivitet hvor komponering på computer står i centrum. Som en del af denne aktivitet har jeg valgt at rette søgelys mod kreative aspekter og perspektiver knyttet til identitetsudvikling. Aktiviteten har fundet sted i en læringskontekst præget af hovedsageligt uformel karakter. Dette kan føre til at nogle perspektiver som bliver fremhævet, ville man ikke nødvendigvis finde i en læringskontekst af mere formel karakter. Dette på trods, kan det være gunstigt at analysere disse perspektiver i lyset af sin uformelle natur, hvilket også kunne have en overføringsværdi til en formel kontekst. Jeg vil også se nærmere på computerens udvikling i et brugsområde som instrument samt belyse computerens implementering i musikfaget. Ud fra den teoretiske fremstilling, vil jeg kunne belyse udfordringer og muligheder knyttet til den didaktisk teoretiske platform som er lagt til grund for aktiviteten.

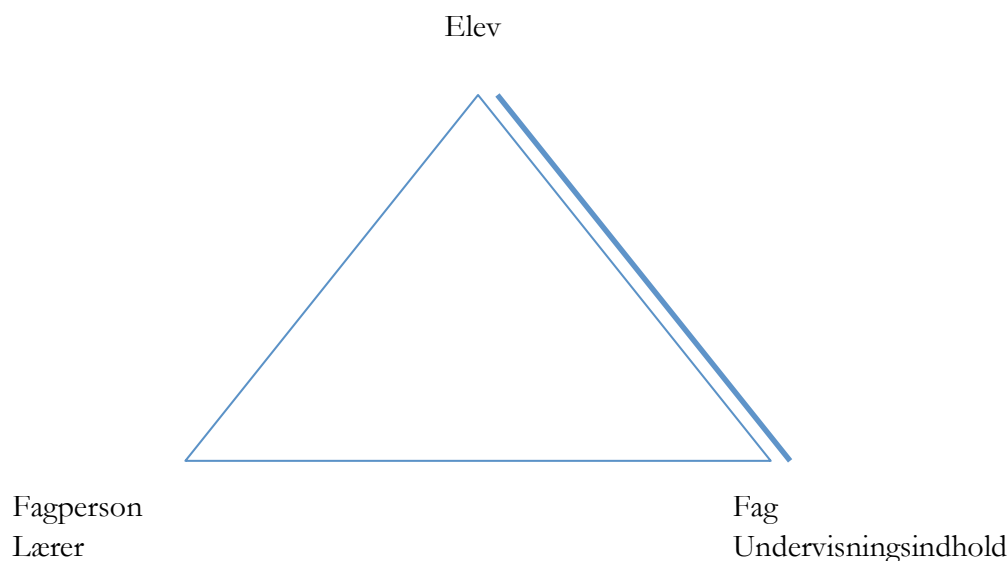
2.3.1. Didaktisk platform

Jeg tillægger en forståelse af begrebet didaktik hentet fra Hanken og Johansen (1998), hvor didaktikkens ansvarsområde også omhandler den oplæringspraksis som sker udenfor en uddannelsesinstitution:

[...]selv om det finnes mange begrunnelser for denne typen aktiviteter vil man likevel normalt også ha en pedagogisk hensikt eller intensjon; man ønsker at deltakeren eller musikanten skal utvikle sig eller lære noe (Hanken & Johansen, 1998, p. 17).

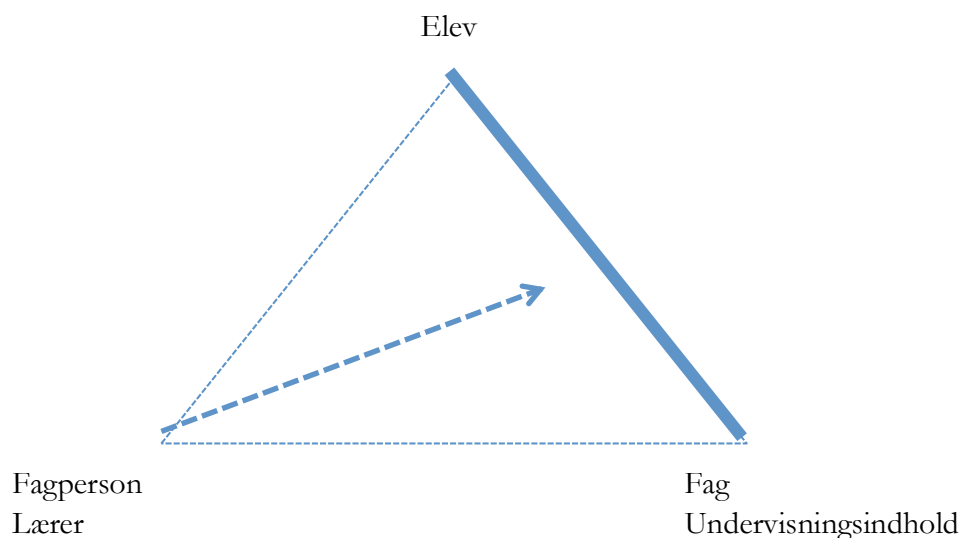
Forskningen i denne afhandling tager udgangspunkt i at der sker en form for læring, enten det er læring knyttet til identitetsudvikling, læring knyttet til musikfaglig kundskab eller læring i computerhåndtering.

I opfattelsen af begrebet fagdidaktik er udgangspunktet at *nogen* underviser i *noget* til *nogen*, hvilket udgør et didaktisk forhold mellem en elev, en fagperson og et fag, som er illustreret i figur 3.



Figur 3. Skitse af den fagdidaktiske trekant i et formelt undervisningsperspektiv (efter Jank & Meyer, 2012, p. 57).

Fagpersonen som underviser i et undervisningsindhold udgøres af en lærer, og læreren vil i kernen af didaktikken have et fokus på forholdet mellem elev og indholdet. Her finder vi en parallel, som er omtalt tidligere i teorien om perspektiver knyttet til identitet. Johansens (2010) sociologiske perspektiv på musikundervisning tager i et ”sen-moderne” samfund udgangspunkt i musikopdragelse *til* musik. Dette baseres på et samspil mellem formel og uformel musikopklæring, samt en anerkendelse af flerkulturel musikforståelse og musikopdragelse *gennem* musik. Dette baserer sig videre på, også at give kompetence til identitetsarbejde og kompetence til at kunne foretage personlig valg. Med dette som baggrund vil den læring som opstår, og som er følge af komponeringsaktiviteten, være en del af den musikalske opdragelse børn og unge, i et ”sen-moderne” samfund, tager del i. Ved at se på musik som et uformelt undervisningsfag, nærmer vi os den forskningssituation som undersøgelsen tager udgangspunkt i. I figur 4 vises musik som et uformelt undervisningsfag. Her anses også forholdet mellem eleven og undervisningsindholdet som det centrale, men i denne sammenhæng vil lærerens rolle være mindre specifik og kontrollerbar.



Figur 4. Skitse af den fagdidaktiske trekant i et uformelt undervisningsperspektiv.

Lærerens rolle, hvis denne er tilstede, skal dog ikke anses for mindre vigtig. I forskningssituationen, har min rolle været at vejlede og rådgive informanterne, udarbejde et pædagogisk materiale som giver mulighed for nye læreprocesser. I dette har jeg taget udgangspunkt i den tidligere omtalte baggrund i de formelle og uformelle læringsaspekter. Intentionen bag min indvirkning har været at beholde mest mulig af situationens uformelle natur og af uformelle læreprocesser, men for at kunne identificere didaktiske perspektiver, har jeg valgt at se dem i lyset af et didaktisk system. Til dette har jeg taget udgangspunkt i en didaktisk model som jeg i følgende afsnit vil præsentere.

2.3.2. Didaktisk model

Ifølge Jank og Meyer (2012, p. 37) skal didaktiske modeller opfylde en række funktioner som defineres som følger:

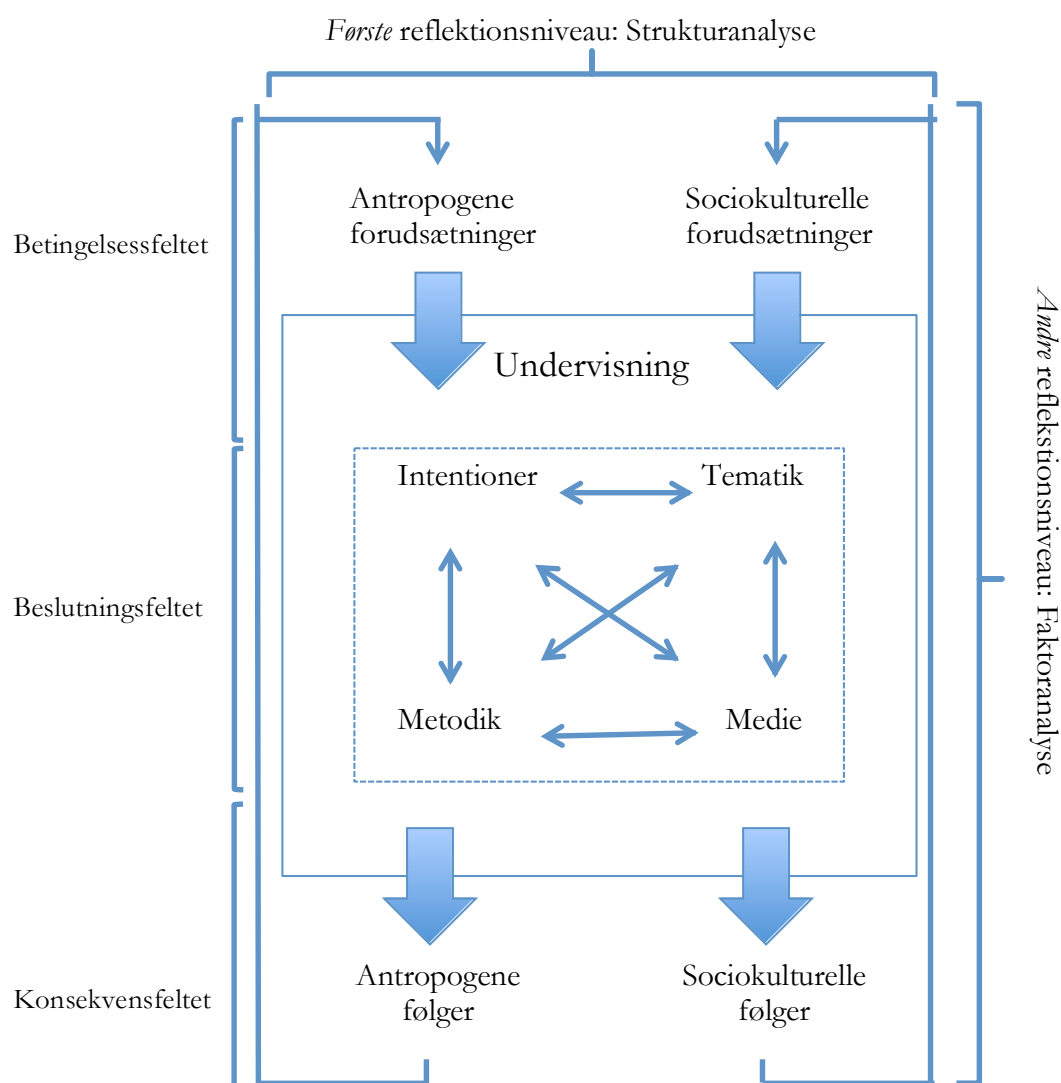
- Didaktiske modeller tjener til at etablere oversigt og orden.
- Didaktiske modeller tjener til at reducere kompleksitet.
- Didaktiske modeller hjælper til at formulere interessante spørgsmål til undervisningsforskning og -udvikling.
- Didaktiske modeller hjælper praktikerne med analyse, planlægning og vurdering af undervisning.

I afhandlingen vil jeg vise til én ud af flere didaktiske modeller, som her vil kunne bidrage med at etablere oversigt og orden i en uorganiseret og uformel musikoplæringspraksis, hvilket kan virke som tilfældet i min forskning. Den kan identificere og formulere interessante begreber, kategorier og spørgsmål som i tillæg vil kunne analyseres, planlægges og vurderes, og dermed sættes ind i en

undervisningssammenhæng. Denne didaktiske model bidrager med at formulere spørgsmål til min forskning og den giver mig som pædagog en indsigt i et pædagogisk felt som jeg interesserer mig meget for, men ikke ved så meget om.

2.3.3. Heimann/Schulz-modellen

Didaktiske modeller bliver gerne illustreret som en figur (Vinge, 2014, p. 79), og modellen som jeg i det følgende skal illustrere er med udgangspunkt i en struktur- og faktoranalyse for undervisning, udarbejdet og beskrevet i 1960'erne af Paul Heimann, Wolfgang Schulz og Gunter Otto (2012, p. 202).



Figur 5: Heimann/Schulz' model for undervisningens struktur- og faktoranalyse (Efter Vinge, 2014)

Udgangspunktet for modellen var, at enhver undervisning består af 6 konstanter, der optræder som rettesnor for analyse og planlægning af undervisning. Disse konstanter deles ind i 2 forskellige felter: *beslutningsfeltet* og *betingelsessfeltet*. På beslutningsfeltet opererer 4 konstanter som står i et relationelt forhold, og her må læreren beslutte hvilke intentioner han vil forfølge, hvad

undervisningens tema er, hvilke metoder der skal benyttes, og hvilke medier eller undervisningsmidler der er nødvendige (Jank & Meyer, 2012, p. 204). Betingelsesfeltet adskiller sig fra beslutningsfeltet ved at det udgøres af forudsætninger, som læreren ikke direkte kan påvirke andet end igennem sin undervisning. Disse udgøres af antropogene og sociokulturelle forudsætninger, som er udgangspunktet for både eleven og læreren. John Vinge (2014), fremhæver også *konsekvensfeltet* som en indikation, på at disse forudsætninger påvirkes af undervisningen:

Undervisningens konsekvenser, forstået som elevenes erfaringer, danner igjen forutsetninger for ny undervisning og nye læreprosesser (Vinge, 2014, p. 86).

Overgangen fra konsekvens til forudsætning forstås som læring, og vil danne et anderledes udgangspunkt for eleven i forbindelse med ny undervisning og nye læringsprocesser.

Den didaktiske model får sin funktion i denne afhandling ved, at den hjælper til at forstå den musikalske praksis som finder sted i informationsindsamlingen. I kraft af at der sker en læring i møderne med informanterne kan det være hensigtsmæssigt at sætte denne læring i et didaktisk system. Jeg vil derfor se de didaktiske perspektiver ud fra rammerne af den ovennævnte model, og jeg vil i tillæg vurdere hvordan musikalsk oplæring på computer kan ses sammenhæng med oplæring på et traditionelt instrument.

2.3.4. Traditionel instrumentalloplæring

Undervisningskonteksten, som forskningen i afhandlingen tager udgangspunkt i, bygger på en ”en-til-en” situation, hvor der oplæres i færdigheder på et instrument – computeren. I refleksion omkring instrumentalundervisning, vil der i denne forbindelse kunne identificeres paralleller mellem oplæring i computer forstået som instrument, og instrumentalopplæring på et traditionelt musikinstrument. I det følgende vil jeg forklare teoretiske aspekter, som jeg bygger min undervisningspraksis på som instrumentalpædagog, og jeg vil senere bruge dette til at belyse overførbare paralleller mellem de to undervisningspraksisser.

2.3.5. Psykomotoriske færdigheder

Olaug Fostås omtaler psykomotoriske færdigheder, som er knyttet til det at spille et instrument. Først og fremmest definerer hun selve begrebet ”psykomotorisk færdighed”:

- Ferdighet er utføring av en spesifikk oppgave [...] ved hjelp av de spesielle kombinasjoner av psykomotoriske evnekomponenter (abilities) som ferdigheten krever.
- Psykomotorisk ferdighet er en repetert adferd der komplekse handlingssekvenser utføres på en mer eller mindre fastlagt måte.

- Ferdighetsudøvelse består i å oppnå noen definerte mål som omverden stiller, ved å maksimere sikkerhet i utføring og minimalisere de fysiske og mentale energiomkostningene, samt minimalisere anvendt tid.

(Fostås, 2002, p. 75)

Videre viser hun til, at man som udøver af psykomotoriske færdigheder havner i et netværk af rammer og betingelser, herunder at udøvelsen foregår i et rum (spatialt aspekt) og i tid (temporalt aspekt). Her retter hun fokus mod udførelsen af en handling på et ydre plan, som kan observeres og vurderes af andre. Dette kan være udvikling af tekniske færdigheder som fingersætning, nodelæsning og tungebrug, og hun henviser her til våre kinæstetiske og taktile sanser (Fostås, 2002, p. 77).

2.3.6. Psykoauditiv færdighed

Ved siden ”psykomotorisk færdigheder” introducerer Fostås en psykoauditiv færdighed, som en færdighed med udgangspunkt i indre kognitive processer (Fostås, 2002, p. 77). Denne færdighed er ikke adskilt fra det motoriske, og grænsen mellem de to kan være vanskelig at definere. Hun relaterer til, at når vi øver på motoriske færdigheder, er vi også afhængige af vores lyttefærdigheder. Hun mener, at det psykoauditive færdighedsområde dækker et centralt område for musikpædagoger, som arbejder med lyd og lytning som hovedelement. I sin forståelse af den psykoauditive færdighed viser hun til evnen at identificere og placere lyd, man hører i etablerede referencerammer. At man eksempelvis kan genkende formforløb og melodiske fraser, og hun viser til det lyttende øjeblik som et udvidet nu, med hukommelsesforbindelser til nær fortid og en antaget og forventet fortsættelse i nær fremtid (Fostås, 2002, p. 78). Den psykoauditive færdighed deles ind i to analytiske niveauer, grov- og finanalyse som deles af en flydende grænse. Det grovanalytiske niveau omhandler opfattelsen af melodikonturer, rytmemønstre, puls, harmoni etc. Man arbejder her i undervisningen med, at udvikle evnen til i første omgang at kunne *genkende* musikalske elementer. På det finanalytiske niveau arbejder man med *bevidstgørelsen* af disse elementer. Evnen til definere musikkens karakter ud fra indlærte referencerammer. På dette niveau finder vi evnen til at relatere musikkens karakter til skalatrin, nøjagtige rytmemønstre, i forhold til puls, taktart, akkordprogression etc.

2.3.7. Computeren som et instrument

Computeren, eller de digitale værktøj, som i en musikteknologisk kontekst får os til at favne bredere, spiller en markant større rolle i samfundet end den gjorde for bare få år siden. Dette kan forstås på to måder, hvor der i et samfundsstrukturelt perspektiv er sket en udvikling siden

indførelsen af sociale medier. I et langt større omfang er sociale medier blevet en del af unges (og børns, og voksnes) hverdag.

Computerens implementering i en formel undervisningskontekst er blevet diskuteret blandt andet i Vinge (2010), hos Savage (2005) og i Kvidal (2009). Med også en indføring af begrebet digitale værktøj i læreplanværket for kundskabsløftet 2006,² har man dermed anerkendt computerens funktion og ikke mindst muligheder i den formelle undervisningskontekst. Kvidal introducerer tre måder at forstå teknologiens funktionsområde i musikundervisningen; Teknologirelateret musik, Teknologi som *middel* og Teknologi som *indhold*. I Teknologirelateret musik forstås først og fremmest som musik, hvor teknologien er en betingelse for tilblivelsen af musikken. Musik og teknologi er afhængige af hinanden og Kvidal refererer til elektronica, Hip Hop og computermusik som eksempler på musikalske genrer under denne position. I den anden position, teknologi som middel, forstås teknologien som adskilt fra undervisningens intention og tematik. Her er musikken det primære og teknologien det sekundære. Eksempler på dette kan være i komponeringssammenhæng, hvor teknologien optræder som et værktøj for at dokumentere musikalske kompositioner. Teknologi som indhold omhandler den del af musikundervisningen som primært handler om håndtering af- og viden om teknologien. Dette kan være hvor undervisningens intention og tematik, handler om eksempelvis brug af optageudstyr, hvor kompositionsaktiviten er det sekundære og teknologien er det primære.

At computeren har fået en betydelig større funktion for os i hverdagen, i musikindustrien og i uformelle læringssituationer er kendsgerninger, vi har måtte forholde os til de sidste årtier. I den formelle skoleoplæring er der gjort forsøg på at undersøge forholdet mellem teknologi og undervisningsfag, og ikke mindst mellem teknologi og musikfaget. John Vinge (2010) forsøger at se dette forhold i en norsk sammenhæng efter kundskabsløftet (LK06).

Med digitale værktøj kan vi tilrettelegge for aktiviteter som sammenfaller med barn og unges kulturelle præferanser og referanser (Vinge, 2010, p. 279).

Dette indikerer at computeren, her forstået som et digitalt værktøj, med alle sine brugsområder har uanede muligheder, som gør læreren i stand til at udvikle et musikfag med udgangspunkt i barn- og unges kulturelle udtryk. Samtidig fortæller udsagnet også, at mangel på lærerens kompetence og forkert tilrettelæggelse kan betyde, at musikfaget kan ramme ved siden af barn- og unges kulturelle præferencer og dermed står i fare for at blive opfattet som uinteressant og irrelevant for eleverne.

² I norsk sammenhæng defineres digitale færdigheder som grundlæggende færdigheder, hvor der i dansk sammenhæng ikke eksisterer samme definition. Digitale færdigheder forstås her som et eget fag – teknologi og kommunikation.

2.3.8. Computerens historie

Computer forstået som et musikinstrument er langt fra noget nyt fænomen. Pierre Schaeffer, manden bag Musique Concrète, brugte i 1948 indspillet råmateriale og manipulerede det på forskellige måder, for at konstruere lydmontager. Dette var ikke ved brug af computerteknologi, men moderne sampling-teknikker bygger ofte på dette princip. Shaeffers bidrag førte til en dramatisk udvikling indenfor alternative indspilningsteknikker i studio. I en populærmusikalsk sammenhæng står The Beach Boys – *Pet Sounds* (1966) og The Beatles – *Abbey Road* (1969) som centrale. Producenterne bag disse indspilninger figurerer i musikmiljøer som forgangsmænd for denne udvikling, henholdsvis Brian Wilson (*Pet Sounds*) og George Martin (*Abbey Road*).

Overgangen fra pop- og rockmusik, som var afspillet analogt, til et mere elektronisk sound kom i slutningen af 70'erne og i starten af 80'erne. Denne udvikling skyldes hovedsagligt udvikling af synthesizeren. Eksempelvis kunne man, ved at sætte en triggermekanisme på trommerne, udvikle et sound som havde beatfunktionen i musikken, men som lød som en synthesizer. Kraftwerk – *Radioactivity* (1975), Jean Michel Jarre – *Oxygène* (1976) står som eksempler på denne udvikling. Disse ble i større grad betegnet som musikteknikere end som udøvende musikere (Manning, 2013). Senere kom grupper som The Human League – *Reproduction* (1979) og The Pet Shop Boys - *Please* (1986), der står som centrale artister i udvikling af "80'er soundet", som også gav grundlag for den elektroniske musikken. Det skal understreges, at musikken ikke anses som *mere* digital efter synthesizere blev udviklet, eksempelvis af Robert Moog, da disse stadig byggede på analoge principper. Udviklingen af disse instrumenter gav derimod uanede muligheder for den elektroniske populærmusik.

Det var først i midten af 80'erne med udviklingen af "KIM-1" processoren og softwaren "MAX", at computeren blev gjort kompatibel som indspilnings- og afspilningsmedie (Manning, 2013). I starten af 90'erne gjorde Apple Macintosh store fremskridt indenfor brugervenlighed og tilgængelighed, og dermed begyndte teknologien som vi kender den i dag. Selve samplingskonceptet kender vi fra 80'erne hvor de amerikanske discjockeys gjorde det til en disciplin at lægge musikalske elementer oven i hinanden, lavede remixes og specielt i Hip Hop blev dette et stort fænomen (Dyndahl, 2002). Dette forudsatte ikke nogen traditionel instrumentel forståelse, og var i udgangspunktet noget alle kunne gøre.

Computeren har igennem historien stået over for en stor udfordring når den skulle anvendes som et instrument. Selvom computeren gav musikeren helt nye muligheder, var disse muligheder samtidig meget begrænsede, desuden var computeren også udfordret af stor ustabilitet. De første år med programmering betød at den afspillede lyd var relativt simpel. Simpel i denne forbindelse forstås som at lyd kvaliteten ikke var højopløst og at computerinstrumentet ikke kunne erstatte analoge instrumenter - der var tydelig hørbar forskel.

Da det tyske firma Ableton i 2001 sendte første version af ”Ableton Live” på markedet, udviklede computeren sig som instrument blandt professionelle musikere (Manning, 2013). Nu var computeren, og softwaren, designet som et instrument og man anede at computerens muligheder var ubegrænsede. Simulering af analoge instrumenter blev bedre, der blev mindre hørbar forskel. I en ”live” situation kunne man modulere lyden på en måde, som før kun var muligt i lydstudiet. Ableton Live er stadig førende når det kommer til computeren som et eget instrument, men programmer som Protools, Cubase, Logic og mange andre har gjort den digitale af- og indspilning yderst tilgængelig.³

Betydning for afhandlingen

Ovenstående teoretiske udgangspunkt kan være med til at identificere didaktiske elementer i forskningen. I lyset af denne afhandling sker der i den musikalske praksis, en læring som det er nærliggende at identificere. Dernæst byder denne læring på nogle didaktiske dilemmaer, som jeg ud fra afhandlingens problemstilling ønsker at belyse, for at forstå den musikalske praksis, men *også* for at kunne gøre forskningen relevant for min egen pædagogiske praksis. Computerens funktion i musikhistorien kan udvikle en forståelse for dens nuværende position i eksisterende musikalske praksisser. I tillæg er historien også relevant for at kunne bygge en forståelse af computeren som et instrument, hvilket jeg i denne sammenhæng agter at gøre.

2.3.9. Opsummering og refleksion

Den teoretiske fremstilling inviterer til det breddeperspektiv jeg har ønsket at undersøge i denne afhandling. At vælge et så bredt perspektiv er gunstig i forhold til at undersøge hvad der gemmer sig under overfladen, men vanskeliggør også at dykke dybere i nogle aspekter som man finder specielt interessant. Valg af teorier spiller også en rolle, da valget bestemmer hvilke dele af overfladen som bliver belyst, og hvilke områder af overfladen som forbliver skyggebelagt. Ud fra mit valg af teorier, vil jeg kunne anse komponeringen som en kreativ aktivitet, der indeholder andre aspekter end *kun* komponeringen. Denne aktivitet kobles sammen med en teoretisk fremstilling af forholdet mellem identitet og musik. Her bliver det muligt, at rette et forskningsfokus mod individet, den aktive deltager i en kreativ komponerende aktivitet på computer.

At analysere didaktiske processer er relevant, men ikke er uproblematisk. Ved at sætte uformelle hændelser i et didaktisk system for, at kortlægge, forstå og overføre kundskab til en formel situation bør man være opmærksom på at noget af denne kundskab ikke lader sig

³ Alle Mac-computere kommer i dag med forhåndsinstalleret ”garageband” og online findes der mange netsteder som tilbyder indspilningsmuligheder helt gratis.

overføre. Dette er diskuteret af andre i sammenhænge om eksempelvis rockmusik som ikke forudsætningsløst lader sig institutionalisere (Frith, 1981). Fra et didaktisk perspektiv kan man identificere begrænsninger og muligheder ved valg af computeren som instrument. Dette er ønskelig i min forskning, men det skal ikke forstås sådan, at afhandlingens overordnede mål, er at overføre denne aktivitet til musikundervisningen i en skolesammenhæng. Dette er ikke hensigten, men en sådan refleksion kan anses som en positiv bi-effekt af forskningen. Hensigten er derimod at spire en refleksion hos musikpædagoger om at computeren er kommet for at blive og at computeren har et større potentiale end bare at blive anset som et værktøj.

3. Kapitel – Metode og analyse

3.1. Forskningsdesign

Forskningsdesignet som er valgt for at undersøge komponerende aktivitet på computer blandt unge, er et kvalitativ studie, med deltagende observation og interview som metoder for informationsindsamling. Kvalitative studier kendetegnes af verbale analysemetoder, hvor kvantitative studier modsætningsvis i større grad bygger på statistiske analysemetoder. Kvalitative studier bliver ofte associeret med åbne forskningsdesign, en holistisk tilnærmelse, analyse af ord og billeder hellere end tal, og desuden fordrer kvalitative studier en interesse om adfærdsmønstre, kulturelle normer og sprogbrug (Denscombe & Larson, 2009). Mange af disse kendetegn er i overensstemmelse med min forskningsinteresse, da jeg ønsker at foretage et studie, som giver en bred og helhedsorienteret forståelse af unges *aktivitet* og *oplevelse* af komposition på computer. Kvalitative studier åbner også for, at metoder og analyseværktøj kan opstå undervejs i processen, og man kan gå ind i arbejdet med relativt åbent udgangspunkt (Denscombe & Larson, 2009). Dette anser jeg som en stor styrke for dette projekt, da der både eksisterer begrænset teori på området, og at ungdomskulturen i stor grad kan opfattes som en diskurs i kontinuerlig ændring. Med dette mener jeg at de observationer og teorier som blev udviklet for bare få år siden, muligvis ikke længere gør sig gældende på samme måde, på grund af at ungdomskulturen og teknologien stadig udvikler sig i eksplosiv hast. Mangelen af aktuell forskning i feltet øger derfor behovet for udforskende undersøgelser, noget som naturliggør valget af kvalitative metoder.

3.2. Informationsindsamling

Informationsindsamlingen i dette studie er baseret på to forskningsmetoder; deltagende observation og kvalitativt interview. Indsamlingen af information er foregået over en periode på syv måneder, og kan således minde om en etnografisk studie hvor jeg har fokuseret på to cases og fulgt disse i hele perioden. I det følgende vil jeg begrunde valget af metode herunder belyse styrker og begrænsning knyttet til denne måde at indsamle information på.

3.2.1. Deltagende observation

Overordnet set findes der to typer observationsforskning; *systematisk* observation og *deltagende* observation (Denscombe & Larson, 2009, p. 271). Normalt forbindes systematisk observation

med kvantitative data og statistisk analyse, hvor deltagende observation forbindes med kvalitative data, og benyttes ofte indenfor sociologiske og antropologiske analyser. Deltagende observation anvendes ofte af forskere, som ønsker at trænge ind i- og forstå kulturer og processer hos de grupper som studeres (Denscombe & Larson, 2009). Formålet med at anvende observation som metode kan være at give forskeren indsigt i hvad der faktisk udspiller sig i en givet situation, og ikke *bare* hvad informanterne siger, og hvordan de verbalt udtrykker sin egen handling. I dette studie er baggrunden for valg af observation ud fra et ønske om at opfange informanternes ubevidste handlinger og tankeprocesser, som udspiller sig i situationen. Disse kan være vanskelige at snakke om eller formidle verbalt, og de ville derfor ikke blive fanget op i en interviewsituation.

Forskning baseret på observation kan udføres på forskellige måder og dermed kan observationsmetoder ligeledes grupperes på forskelligt. Jeg vælger at støtte mig til Katrine Fangen's (2010) definition hvor der forudsættes en deltagelse ikke bare som *forsker* men som *menneske*, og hvor observatørens rolle bliver behandlet i et eget kapitel. Deltagende observation bliver dermed en forskningskontekst, hvor forskeren engagerer sig, og lader sig blive engageret i feltet. Dette element hvor jeg som forsker subjektivt engagerer mig i de unges hverdag, kan i forskningssammenhæng både være en fordel og på samme tid en mulig begrænsning. Feltarbejdet indenfor deltagende observation åbner for, at man kan tilegne sig kundskab gennem førstehåndserfaringer. Forudsat at feltarbejdet sker i så naturligt miljø som muligt, vil forskeren kunne komme nærmere ind på folks virkelighed og få personlig kundskab om dem. Disse direkte erfaringer kan bedre forståelse og fortolkning af feltet, og i den forbindelse vil refleksion og selvransagelse være vigtige elementer (Fangen, 2010, p. 30).

Udfordringer ved deltagende observation som metode

Deltagende observation som forskningsmetode kan byde på udfordringer, som jeg i mit projekt bør være bevidst på. Ved forskerens indtrængning i kulturens eget naturlige miljø, kan det være en tidskrævende proces at få tilgang til feltet og ikke mindst opbygge en form for tillid. Forskeren kan indtage forskellige roller i et forsøg på at lette tilpasningsprocessen, som af naturlige årsager kan have begrænsninger i forskningsprocessen (Denscombe & Larson, 2009, p. 288). Her fremhæves udfordringer knyttet til aldersforskel hvor en skolelærer eksempelvis kan have bedre forudsætninger for at forstå kulturen blandt børnene i en skoleklasse kontra en udeforstående voksen. I konteksten af denne afhandling tænkes specielt på at unge er de som bliver studeret, at og jeg som voksen træder ind i deres miljø og dermed kan opleve at blive mødt af en distancerende adfærd. Når forskeren har "vundet" informanternes tillid, vil følelsen af at blive observeret stadig kunne føre til, at informant er opmærksom på sine udtalelser og handlinger. Disse udfordringer har jeg forsøgt at imødekomme ved, at mit møde med dem ikke

kun drejede sig om aktiviteten foran computeren. Jeg engagerer mig også i andre af klubbens aktivitetstilbud, og oplevede at etablering af et venskabeligt forhold med informanterne, hvor de havde tillid til mig som person, gjorde at aktiviteten som blev studeret, var et frivilligt tilbud som de satte pris på. Dermed bliver jeg personlig engageret i de unges hverdag, hvilket i en forskningskontekst kan mindske min objektivitet, og dette er den mulige begrænsning som via Fangen tidligere blev nævnt.

En anden udfordring knyttet til observation som metode handler om evnen til at tolke sansendeindtrykkene i observationen. Omfanget af sansendeindtrykkene i situationerne er så enormt, at jeg er afhængig af at sortere disse, og at jeg dermed kun kan observere en brøkdel af de totale sansendeindtryk (Bjørndal, 2011). Dette får konsekvenser for observation som metode, da det vil være umuligt at observere absolut alt som sker i situationen, samtidig som jeg skal tage aktivt del i læringsprocessen, som tilsvarende er genstand for observation.

Observatørens deltagelse

Observatørens rolle i observationssituationen kan variere, ud fra om observatøren er deltagende eller ikke, og om informanten er opmærksom på observatørens tilstedeværelse eller ikke (Denscombe & Larson, 2009). En ikke-deltagende observatør observerer situation fra udsiden, hvor en deltagende observatør helt eller delvist kan tage aktiv del i den situationen, forskeren ønsker at undersøge (Denscombe & Larson, 2009). I den forbindelse bliver forskerens rolle tvetydig, hvor man på den ene side kan ønske at bevare forskerens blik, men på den anden side ønsker at engagere sig i situationen for at få mest mulig data ud af den, hvilket stiller krav til forskerens sociale kompetence (Fangen, 2010). I observationerne i denne undersøgelse ønsker jeg at tage aktiv del i informanternes musikalske praksis. Jeg rådgiver og vejleder dem i processen samtidig med, at jeg spørger ind til deres oplevelse af aktiviteten. Det betyder, at jeg kan føle behov for at give slip på min forskerrolle, og træde ind i situationen med de præmisser som nu en gang råder der. Faren med dette er, at man kan blive for engageret. Man kan blive en del af situationen, i større grad end man undersøger den og dette kan med et forskningsbegreb betegnes som at forskeren "goes native" (Fangen, 2010, p. 108). Her er det vigtigt, at beholde fokuset på det man ønsker at studere i processen frem mod en forståelse af denne (Fangen, 2010).

3.2.2. Kvalitativt forskningsinterview

Interview som forskningsmetode tager udgangspunkt i *dialogen* som kundskabsberigende arena (Kvale & Brinkmann, 2009). Det som blandt andet adskiller et forskningsinterview fra en hverdags samtale, er at interviewer, er den som kontrollerer og definerer samtalen ved at bestemme tema og stille opfølgende spørgsmål. Desuden er det overordnede formål at

producere kundskab (Kvale & Brinkmann, 2009). At udføre kvalitative interviews har fleksibiliteten som en tungtvejende fordel. Der kan dukke temaer op undervejs som forskeren kan vælge at forfølge og uddybe, og samtidig bygger interviews på det kommunikationsredskab, forskeren allerede har (Denscombe & Larson, 2009). På denne måde er interview specielt egnet som forskningsmetode, når forskeren ønsker at få indsigt i opfattelser, oplevelser, følelser, erfaringer hos enkelte individer (Denscombe & Larson, 2009).

Interview kan gennemføres med varieret grad af strukturering (Denscombe & Larson, 2009). Strukturerede interviews ligner spørgeskema ved at forskeren stiller fastlagte spørgsmål, som respondenterne besvarer ud fra et begrænset antal svaralternativer. Ved semistrukturerede interviews har intervieweren en liste med emner, som skal behandles og spørgsmål som skal besvares. Intervieweren er dog fleksibel når det gælder emnernes rækkefølge, og hvordan disse angribes. I ustrukturerede interviews minimerer forskeren sin påvirkning, og lader respondenterne udvikle samtalen på egen hånd. Grænsen mellem ustrukturerede- og semistrukturerede interviews er flydende med udgangspunkt i forskerens påvirkning. I et ustruktureret interview kan forskeren sætte udgangspunktet med eksempelvis et tema, og lade respondenterne rationalisere og udvikle samtalen i den retning respondenterne ønsker (Denscombe & Larson, 2009).

Når jeg også vælger at basere min forskning på kvalitative interviews, er det ud fra at jeg ønsker indsigt i mine informanternes oplevelser og erfaringer ved kompositionsaktiviteten på computer. Sådanne oplevelser og erfaringer lader sig ikke fyldestgørende observere, men igennem samtale med informanterne vil det være muligt at dokumentere disse. Jeg vil belyse, hvordan dagens unge bruger teknologi, og jeg vil kontekstualisere denne brug indenfor didaktiske perspektiver. I udviklingen af interviewguiden (se vedlæg) har jeg baseret denne på semistrukturering, hvor jeg har haft nogle kategorier jeg ønskede at snakke om og konkrete temaer, som jeg ønskede at behandle. Jeg kunne også stille åbne spørgsmål som: *hvad tænker du om ordet kreativitet?* Hvorved jeg lod informanten udvikle samtalen med mindst mulig indblanding og vurdering fra min side.

Udfordringer ved interview som metode

De umiddelbare ulemper med interview er, at behandlingen af dataen er tidskrævende, specielt med tanke på valget af strukturering hvor de relativt åbne svar ikke uproblematisk lader sig kode og kategoriseres (Denscombe & Larson, 2009). Derudover byder fordelene ved forskerens fleksibilitet også på en ulempe, i kraft af en risiko for at noget forbliver overset. Dermed kan der være flere centrale aspekter man overser og som man, hvis man opdager dette ved en senere anledning, kan få besvaret ved at rette en ny henvendelse til informanterne.

Af andre udfordringer knyttet til interview som metode kan nævnes mellemmenneskelige forhold og samtalefærdigheder, også nævnt hos Denscombe (2009). På trods af at jeg ikke

kendte informanterne lærte vi i perioden hinanden godt at kende. Dette betød også, at informanterne i en grad betroede sig til mig som voksen og medmenneske. Dette gjorde, at rollen som forsker af og til blev sat til side, og at vi i stedet førte en helt normal samtale, som samtidig kunne give interessante perspektiver med tanke på forskningen. I forhold til dette projekt var det også specielt vigtigt, at være opmærksom på udfordringer knyttet til sprogproblematik. For det første med tanke på at ungdomskulturen har en egen terminologi og til tider en særegen måde at udtrykke sig på. Sprogbrugen i den ungdomskulturelle diskurs forudsætter derfor en indsigt og forståelse hos mig som forsker. Gennem flere års erfaring med ungdomsarbejde har jeg oparbejdet en nogenlunde indsigt i udtryk og et generelt ungdomskulturelt ordforråd, men hvis ikke dette strak til spurgte jeg informanterne hvad de mente med det pågældende udtryk. Dernæst eksisterede der en barriere i kraft af at jeg, på trods af overvejende gode norske sprogfærdigheder, har dansk som modersmål. Valget af dansk som transkriberingssprog kommer jeg tilbage til, men dette skabte en usikkerhed som forsvandt undervejs.

Interview omtales gerne som et håndværk (Kvale & Brinkmann, 2009), hvilket forudsætter at interviewereren har visse færdigheder. Hvis et interview skal blive vellykket skal interviewereren mestre samtaleformen, have evne at lytte og tolke og ikke mindst stille spørgsmål, som trænger bag det selvsagte (Fangen, 2010). I denne situation hvor spørgsmålene både skal være kilde til kundskabsberigelse samtidig som, at jeg som forsker skal vinde tillid hos informanterne, og at rollerne i størst mulig grad skal være ligeværdige, kan man gå til Habermas og hans forståelse af diskursetik.

Habermas mener at vi gennem fri og åben samtale både kan utvide vår innsikt i et saksforhold og arbeide oss fram til enighet om hvordan saken eller problemet bør løses (Bergem, 2011).

Habermas nævner forskellige forudsætninger, som skal være til stede, for at diskursen skal kunne finde sted. For det første handler det om at lytte til hinanden i diskursen, alle som deltager skal have evnen til at høre på den som argumenterer. Dette kan kun ske når den som argumenterer ikke gør det for at få ret, men hellere for at få bekræftet om man har ret i sin argumentation. For det andet skal alle være åbne i kommunikationen, det vil sige at alt som er relevant i diskursen ikke holdes udenfor, da det muligvis er væsentlig.

Lydoptager som medium

For senere at kunne behandle dataene valgte jeg at benytte en lydoptager, som jeg placerede i umiddelbar nærhed så den kunne opfange mest muligt af det som blev sagt og ofte mumlet. Dennes tilstedeværelse var en udfordring, fordi informanten vidste de blev optaget og

betydningen af at de kunne se dens fysiske tilstedeværelse, skabte en usikkerhed, som dog med tiden synes at mindske. Fordelen med denne måde at dokumentere data på, var at jeg senere kunne navigere som jeg ønskede i analysen af dataen, samtidig med at informanternes kompositioner og den kreative proces også til en vis grad blev dokumenteret.

Interviewet og lydoptagerens begrænsning er imidlertid at de kun opfanger det verbale udtryk, og udelader den ikke-verbale kommunikation og andre kontekstuelle faktorer (Denscombe & Larson, 2009). For at sikre at disse forhold også blev taget i betragtning, valgte jeg at benytte observation i et forsøg på at triangulere dataen best mulig.

3.2.3. Valg af informanter

Indenfor kvalitative studier er det normalt med et relativt småt udvalg af informanter. Jeg har i denne undersøgelse valgt at studere to cases, hvorved jeg ikke ønsker at forklare generelle tendenser i en kultur, men hellere få indsigt i en musikalsk praksis hos nogle få udvalgte. Hvilke perspektiver jeg ønskede at undersøge, og hvem jeg ønskede at undersøge dem hos, udformede sig efterhånden, som jeg nærmede mig feltet. Derved ønsker jeg atter at støtte mig til Fangen (2010) og hendes opfattelse af udvælgelsesprocessen:

I de fleste tilfeller vil du ikke benytte deg av noen fast prosedyre for utvelgning, men i stedet la valg av sted, sosial enhet og informanter kunne komme naturlig etter som din tilnærming til feltet utvikler seg (Fangen, 2010, p. 48).

Jeg havde en forforståelse som tilsagde at unge i stor grad praktiserer musik og computer, mere end jeg selv har gjort tidligere og gør på nuværende tidspunkt. I tillæg har jeg et stort socialt engagement og jeg er optaget af unges udvikling af identitet. Efter flere samtaler med andre om computerens demokratiserende udvikling af musik, bestemte jeg mig for at undersøge dette nærmere. Jeg ønskede at opsøge et sted, hvor unge befandt sig, og tog kontakt med en bydel i Oslo. Her blev jeg henvist til Klubben - et frivilligt aktivitetstilbud for unge som tilbyder forskellige aktiviteter. Den daglige leder i Klubben er ansvarlig for klubbens tilbud, og blev informeret om mit projekt, og hvad jeg ønskede at undersøge nærmere. Den daglige leder accepterede projektet, og tilrettelagde for min forskning. Det var først efter det første møde med klubbens deltagere at min indgang til informanter, den sociale enhed og ikke mindst hvilke perspektiver jeg ønskede at undersøge, begyndte at forme sig.

Udvalgsmetode

Forskningsmetoder varierer på baggrund af hvad og hvem man ønsker at undersøge samt hvorfor. Jeg har valgt at basere min undersøgelse på et casestudie, hvilket lægger visse føringer for hvad man ønsker at undersøge og hos hvem. I følge Stake (1994) kan man identificere et

case, ud fra hvilken interesse man har i det enkelte tilfælde. Man kan undersøge caset i dets *egenverdi* forstået således, at caset ikke repræsenterer et problem eller generelle tendenser, men selve caset er interessant. Man kan også undersøge casets *instrumentelle* værdi, hvor caset udgør en sekundær interesse, og spiller en fremmede rolle for den primære interesse som man ønsker at undersøge. Hvis man ønsker indsigt i et fænomen, generelle tendenser eller at se på hvordan en praksis udarter sig i forskellige tilfælde, kan man udføre et *kollektivt* casestudie hvor man stadig er interesseret i den instrumentelle værdi udvidet til flere tilfælde. Som Stake (1994) fremhæver er der ikke en tydelig afgrænsning mellem disse, da det i overvejende grad defineres af studiens primære- og sekundære forskningsfokus.

Hvad man ønsker at rette et forskningsfokus mod, i det- eller de cases man undersøger, varierer og afhænger af caset på samme måde, som det er forskelligt alt efter hvilken forsker som undersøger (Stake, 1994). Forskeren kan være interesseret i enkeltstående emner hos et eller flere cases, eller forskeren kan ønske at belyse et helhedsperspektiv ud fra et eller flere cases. Uanset bliver forskeren nødt til at foretage et valg, i hvad man vælger at fortælle, og dermed også hvad man *ikke* ønsker at fortælle (Stake, 1994).

Jeg ønsker at give et helhedsbillede af en musikalsk praksis blandt unge, hvorved jeg vil formidle forhold som handler om personen, aktiviteten som personen er en del af og konteksten dette foregår i. Derfor er casestudie et naturligt valg hvor jeg, ved basere studien på to cases, dels vil kunne vise til unikke sider ved hver enkelt case, samtidig som jeg vil kunne have et komparativt blik på casene igennem afhandlingen.

Man kan vælge sit udvalg af informanter ved, at opsætte en liste med kriterier man ønsker at vælge ud fra. Dette gjorde sig ikke gældende i denne undersøgelse da jeg, argumenteret med ovenstående citat fra Katrine Fangen, ikke valgte mine informanter ud fra et sæt af kriterier, men mere med et ønske om at undersøge ”tilfældige” cases lidt nærmere.

Endeligt udvalg

Ved første besøg i klubben observerede jeg flere af de opmødte medlemmer. Der var ca. 15 unge tilstede med nogenlunde jævn fordeling af drenge og piger. Jeg havde ingen tanker om, hvorvidt jeg ønskede at præsentere en jævn kønsfordeling, det var i større grad tilfældigt at det endte sådan. Alle jeg mødte var potentielle deltagere som kunne belyse centrale temaer ved et arbejde med musik og computer, men der var noget interessant ved de endelige informanternes oplevelse med musik, som jeg ønskede at undersøge nærmere. Informanterne har forskellig baggrund og musikalsk interesse, fælles for dem er at de begge på tidspunktet var 15 år gamle og deltagere i denne klub. Disse vil jeg i det følgende præsentere hver for sig.

Fremstilling av Case A: Vilde

Vilde, var på sit andet besøg i klubben da jeg mødte hende. Hun stod lidt for sig selv, mens nogle af de andre unge ”legede” rundt i gangene. Her meldte mit sociale engagement sig, men jeg besluttede at vente lidt med at interagere og hellere følge lidt ekstra godt med på hende. Efter kort tid skulle hun have klaverundervisning, og jeg spurgte om jeg kunne være med og bare se lidt. Her så jeg en anden side af Vilde. En person der livnede op over at forstå og mestre nye ting. En glæde som ikke kan beskrives og en livsgnist som strålede og som varede ved, selv ude på gangen bagefter med vennerne som fjollede rundt. Jeg spurgte om hun havde lyst til å snakke lidt om hvad der skete på hendes klaverundervisning. Dette ville hun gerne, og hun fortalte mig, at det at komme på klubben betød meget for hende, ikke mindst fordi hun kom væk hjemmefra, hvor hun ofte tabte kampen om forældrenes opmærksomhed mod sin 13 år yngre lillesøster. Hun fik ikke lov til at have et klaver hjemme, men hun havde en stationær PC som hun brugte til lektier, spil og generelt tidsfordriv. Vi bestemte os for at kigge nærmere på, hvordan vi kunne kombinere computer og musik, og startede med at mødes en gang hver uge. Hun har mange prøver i skolen, så skolen fylder en stor del af hendes hverdag. Hendes primære venner er også med i klubben, og det bliver ofte til at hun er i klubben i stedet for at forberede prøverne. Vilde er optaget af musik og hører på forskellige typer musik. Hun lytter til heavy-metal, rockmusik fra 70’erne og lidt nyere computerproduceret musik som Skrillex og Knife Party. I tillæg bliver hun opdateret af populærmusik igennem det sociale samvær blandt andet på skolen og sociale netværk. Hun får ikke undervisning i noget instrument, andet end det hun får med ujævne mellemrum i klubben. Musikken bruger hun i forskellige sammenhænge – når hun skal lave lektier, når hun skal sove og til andre hverdags ting, og hun kan godt lide at udforske musik på egenhånd. I mødet med mig, og denne aktivitet, sætter hun pris på det at lære noget nyt, og ser dette som en god mulighed for at kombinere sine to store interesser – computer og musik.

Fremstilling av Case B: Gunnar

Gunnars situation blev delvist præsenteret som et narrativ i afhandlingens indledningskapitel. Han bruger det meste af sin fritid i dette studio, hvor han både underviser andre af klubbens medlemmer og arbejder med musik på egen hånd. Den første gang jeg mødte Gunnar, var han i studio sammen med nogle af de andre medlemmer. Det som fangede min interesse, var den kultur som eksisterede der, og hvilken betydning musikken havde i situationen. Her havde computeren allerede sin position som et centralt medium, og alt der skete i situationen, skete omkring computeren. Dette enten om de skulle komponere, indspille, eller vise hinanden det sidste nye musik på Youtube. Gunnar var den centrale person i gruppen, og i første omgang var min tanke at jeg ville følge ham sammen med den artist han var producer for. Efter kort tid mødte denne artist ikke længere op, og jeg fokuserede derfor hovedsageligt på Gunnar og hans

praksis. Gunnar kan godt lide alle typer musik, hovedsageligt Hip Hop, og han mener selv at han lever og ånder for musik. At høre på musik er det første han gør om morgenen, og det sidste han gør før han falder i søvn – og selvfølgelig til alle tider i løbet af dagen. Når han producerer musik, er det oftest at han downloader instrumentalversioner af kendte sange og rapper til, dette er vigtigt for ham og han ser sig selv som verdensstjerne om 10 år.

Gunnar er født og opvokset i Norge, men han er andengenerationsindvandrer. Musikken fra hans forældres hjemland er vigtig for ham, samtidig som han følger med i den vestlige populærmusik. Gunnar er med i klubben, fordi han har et ansvar overfor nogle af de andre deltagere. Han bliver udfordret og får mulighed for at bruge tid på musikken som han elsker. I tillæg siger han selv at hvis han ikke var med i Klubben, ville han mest sandsynlig være ude i kriminalitet. Klubben og musikken holder ham på ret spor.

3.2.4. Praktisk gennemførelse af observation og interview

Den praktiske gennemførelse af undersøgelsen omfatter indhentelse af tilladelse fra Norges Samfundsvidenskabelige Datatjeneste (NSD), udsendelse af informationsbrev og samtykkeerklæring (Se vedlæg), gennemførelse af observationer og interview, transskription og analyse. Observation og interview var ikke teknikker som jeg brugte i separat, derimod observerede jeg aktiviteten og stillede spørgsmål undervejs. Spørgsmålene behandlede jeg ud fra rammerne af et kvalitativt forskningsinterview. Disse observationer foregik i en periode fra marts 2014 til oktober 2014 med ugentlige møder. Møderne blev afholdt i klubbens lokaler. Gunnar brugte samme lokale som sit lydstudio hver gang, og med Vilde havde vi ikke et fast lokale vi brugte. Dermed kunne vi risikere at blive afbrudt, at rummene ikke var optimale med tanke på lyd, lys, ventilation eller temperatur, men disse forhold blev løst efter bedste evne og der opstod ikke videre problematiske situationer.

Vi gik nøje igennem informationsbrevet for at de skulle blive klar over hvad det indebar at være informant, og informationsbrevet, sammen med godkendelsesbrevet fra NSD fik jeg tilbage i underskrevet stand fra foresatte, da informanterne var under 18. Jeg understreget, at jeg ville ivaretage informanternes anonymitet, og at optagelser og feltnotater ville blive destrueret så snart arbejdet med afhandlingen var gennemført.

Møderne startede med at vi snakkede løst om hvordan de havde det, og om hvad informanterne havde arbejdet med siden sidst. Dernæst lagde vi en plan for hvad vi skulle arbejde med på timen, her kom jeg ofte med nogle forslag, ud fra hvad jeg havde planlagt, og vi sluttede møderne af med at lægge en plan til næste gang. Jeg understregede hver uge vigtigheden af, at de ikke skulle opfatte denne plan som lektie. Efter endt møde, og efter at optageren var slukket fortsatte samtalen, og jeg blev på klubben for at være med i nogle af de andre af klubbens aktiviteter. Dermed fik jeg indsigt i kontekstuelle forhold vedrørende informanternes sociale

interaktion med de andre deltagere på klubben, og nogle tilfælde snakkede vi om ting, som vedrørte komponering på computer, andre gange snakkede vi om andre ting.

3.3. Transskription og analyse

Interview og observation var, som nævnt, ikke to adskilte processer, og optagelserne samt feltnotaterne blev transskriberet undervejs. Alle optagelser blev transskriberet i sin fulde længde ved hjælp af programmet Logic, hvilket er et program som jeg er komfortabel med at bruge. Transskriptionen er en proces hvor til dels problem med at høre hvad der blev sagt, ufuldstændige sætninger, unødvendige ord, og udtale kan skabe udfordringer undervejs (Denscombe & Larson, 2009). Sådanne udfordringer kunne specielt vise sig med informanternes kompositioner, som i baggrunden blev afspillet samtidig. Det kunne derfor være udfordrende at høre hvad de sagde. Med gentagende aflytninger, nedsat hastighed på lydoptagelserne, feltnotater og opfølgende spørgsmål løste dette sig imidlertid og dataerne blev bevaret.

I transskriptionsprocessen har jeg valgt at nedskrive interview og notater på norsk, da det var der ikke ville være nogen hensigt i at oversætte dette til dansk. Trods dette mener jeg informanternes anonymitet er bevaret. Afhandlingens sprog er derimod på dansk med den begrundelse, at jeg oplever større mestring i det danske skriftsprog, i større grad end det norske. Behovet for at holde samme sprog gennem afhandling har ikke gjort sig gældende, da de fleste begreb og vendinger kan bruges i begge landes forståelse af disse. De steder hvor en forklaring af norske fænomener har været nødvendig er dette gjort i en fodnote.

Meningskondensering og kategorisering

De relativt ustrukturerede interview og observationsnotater lod sig ikke uproblematisk afkode og kategorisere. For at analysere transskriptionerne kan man udføre varierede grader af *meningskondensering* og *kategorisering* (Kvale & Brinkmann, 2009).

Meningskondensering, eller meningsfortætning, er en analysemetode som indebærer, at forskeren forkorter informanternes udtalelser til kort og præcise formuleringer. Jeg har valgt at beholde mange fyldord som *ebb, ah, hehe, informanten ler* osv. i et forsøg på at genskabe den stemning og de kontekstuelle forhold, som gjorde sig gældende i den enkelte situation. Dermed har jeg kun fortættet sætninger i de tilfælde hvor fyldord og andre irrelevante sætninger ikke efter min mening var med til at fremme sagens indhold.

Kategorisering er måder at strukturere data på som gør det lettere at få oversigt over store mængder med information (Kvale & Brinkmann, 2009). Kategorierne blev udformet undervejs som informationsindsamlingen fandt sted, og dette betød at jeg udførte en løbende *fortolkning* i analysen af min data. I den proces kan man foretage forskellige *grader* af fortolkning,

hvor en *første*grads fortolkning indebærer en konstatering af det der sker, alternativt at man fortolker begivenheden med begreber, som ligger nær de som deltageren selv benytter (Fangen, 2010). En *anden*grads fortolkning indebærer at forskeren bruger andre analyseformer, som er fjernere fra erfaringen, og som dermed bidrager til at give en objektiv forståelse af begivenhederne (Fangen, 2010). Dette kan betyde, at man bruger fortolker begreber som ikke nødvendigvis er nært beslægtede med de, som deltageren selv bruger. Hvorfra disse kommer, kan imidlertid variere alt efter hvilken tilnærmelse undersøgelsen har. Hvor en deduktiv tilnærmelse forsøger at afprøve allerede opsatte indfaldsvinkler og teorier, forsøger en induktiv fortolkningsproces at udvikle nye indfaldsvinkler baseret på nye teorier som man eksempelvis kan finde indenfor *grounded theory* (Glaser & Strauss, 1967). Denne undersøgelse tager udgangspunkt i en *abduktiv* fortolkningsproces (Kjørup, 2008, p. 250) som videre åbner for at nye indgangsvinkler baseres på eksisterende teorikonstruktioner og begrebsapparater.

Denne måde at tolke på sammenfalder med, hvad man kan betegne som hermeneutikkens *opgave* (Gadamer, 2003). Indenfor hermeneutikken omtales forforståelsen som noget produktivt i forståelsens hermeneutiske *cirkel* (Gadamer, 2003). Min forforståelse om unges aktivitet på computer, og ikke mindst effekten af komposition, i sammenhæng med den pågældende aktivitet, kan virke som retningsgivende i min fortolkning af denne sammenhæng. Videre er min fortolkning en kontinuerlig proces, som har foregået igennem hele arbejdet med denne undersøgelse. Denne fortolkning lægger også grund for de resultater, refleksioner og diskussioner som præsenteres i afhandlingens resultatdel. I den forbindelse kan det være relevant at pointere, at den hermeneutiske cirkel ikke afsluttes ved indlevering af denne afhandling, men i stedet vil fortsætte i min videre musikpædagogiske praksis blandt unge med interesse for computer og musik.

3.4. Studiets pålidelighed og gyldighed

Begreberne validitet og reliabilitet bruges for at kvalitetssikre forskning. Man kan sikre studiets validitet, hvorved man undersøger om undersøgelsens resultat faktisk giver et reelt billede af det fænomen, man ønsker at udforske. Forsikring af studiets reliabilitet handler om, hvorvidt resultaterne kan efterprøves af en anden forsker, dette for at sikre studiets objektivitet (Fangen, 2010). Denne kvalitetssikring er nærliggende at bruge indenfor forskning af primært kvantitativ karakter, og at bruge disse termer inden for kvalitativ forskning er problematisk da denne type forskning producerer en anden type data (Fangen, 2010). I denne undersøgelse har jeg hverken produceret data som er blevet kodet eller kvantificeret, og jeg har ikke ønsket at stille en hypotese med udgangspunkt i undersøgelsen.

I og med at det kan være svært at efterprøve dette studie er valid eller realisabel, altså til at stole på og kan overføres til andre sammenhænge, kan det være mere gunstigt at bruge termer som pålidelig og gyldig om studiets aktualitet (jf. Kvale & Brinkmann, 2009). Jeg har igennem dette metodekapitel redegjort for *forskningsprocessen*, hvilke teknikker som er blevet brugt til indsamling af data, hvordan disse er blevet læst, analyseret og forstået. Mit ønske var, at være mest mulig transparent i fremstilling af empirien, og jeg har forsøgt i størst mulig grad, at fremme informanternes stemme. Jeg ville at informanterne skulle give sin opfattelse af *sin egen* oplevelse, og jeg lagde vægt på at de skulle være så oprigtige som mulig. Jeg har ingen grund til at tro at de snakkede usant, eller at deres intention var noget andet end at vise dette, også når kompositionsaktiviteten blev krævende, udfordrende og vanskelig. Informanternes oprigtighed betyder også, at i en anden kontekst, eller med en anden forsker som udførte studiet, foreligger muligheden for at andre aspekter ville blive genstand for forskning. Dette mener jeg ikke forandrer noget ved dette studiets pålidelighed eller gyldighed, da intentionen ved studiet var at undersøge to konkrete cases og deres situation, for videre refleksion til mig selv, læseren og andre interesserede.

3.5. Ethiske refleksioner

I mit studie har jeg brugt unge under 18 som informanter. Tidligere er det nævnt at studiet er indberettet til NSD og at alle retningslinjer her er fulgt. Det kan dog være relevant at nævne vigtigheden for mig, at tilliden til min og studiens intention blev ivaretaget af både informanterne og deres foresatte. Jeg oplevede at deres foresatte lod mig bedrive denne forskning, og det samme gjorde informanterne. Jeg har givet informanterne og deres foresatte tilstrækkelig med information i god tid før observationerne, og jeg har hentet skriftelig samtykke fra alle informanternes foresatte. Informanternes anonymitet er ivaretaget ved, at de er givet alias og den pågældende klub i den pågældende bydel er ikke nævnt. Alle forbindelser med informanternes navn og kontaktinformation i optagelser og transskriptioner er slettet.

4. Kapitel – Resultat, kreative aspekter

I dette kapitel vil jeg analysere min empiri i lyset af teori omhandlende kreativitet. Ud fra *Proces, Produkt, Person, Omgivelser, Påvirkning* og *Potensiale*, vil jeg her beskrive hvordan kreative elementer fremtræder i den digitale komponeringsaktivitet.

Indledningsvis vil jeg blot kommentere, at hverken Vilde eller Gunnar endte op med et færdigt produkt. Begge havde flere produkter med potentiale til at blive færdige, samt tanker om hvordan et færdigt resultat ville lyde.

4.1. Processen

I analysen af mine observationer har jeg delt processen ind i en udvikling bestående af 3 stadier; *før* komponeringen, *selve* komponeringen og *efter* komponeringen. Det er nærliggende at tro, at processen for både Vilde og Gunnar, starter med en form for inspiration, før vi begyndte med kompositionen. Derefter arbejdede vi med selve kompositionsarbejdet, og siden ingen af dem blev færdige med et produkt var det interessant at høre deres tanker om videre arbejde med produktet.

4.1.1. Før komponeringen

Begge informanter kommer med musikeksempler, hvor det er tydeligt at musikalske referencer har givet dem tanker og ideer. Tiden før selve komponeringen disponerer de relativt ens, i kraft af at begge er interesserede i musik, og lytter til sin musik. Inspirationen de finder, bruger de imidlertid forskelligt. Hvor Gunnar i stor grad forsøger at skabe forbindelser fra sine musikalske kilder til sit kompositionsarbejde, er det ikke i første omgang dét, Vilde er optaget af når hun hører på musik. Musikkens funktion er en anden, hvilket jeg vil komme tilbage til. For hende er det ikke umiddelbart naturligt, at hun kan knytte sin inspiration til sit komponeringsarbejde. Forbindelsen mellem musikken hun hører på og musikken hun komponerer, i forståelsen inspiration, er en af de egenskaber, hun dog lærer i løbet af processen og som vi i det følgende skal se nærmere på.

M: Hvordan skal slutten på sangen være hvis den skal passe med resten?

Vilde: Vi kunne jo gå inn på Youtube og høre hvordan slutten på den bit trip sangen er, kanskje det kunne passe?

På denne måde opstår musikalske præferencer udladet af den musik hun hører på. For Vilde bliver disse vigtige i selve komponeringen, fordi hun knytter det direkte til processen. I ovenstående eksempel ses hvilken betydning, inspirationen får i selve komponeringsprocessen. Egenskaben til at se og bruge inspiration, kan overføres til situationer hvor Vilde hører på musik uden at beskæftige sig med kreativt komponerende arbejde. Hvis hun er opmærksom på denne forbindelse, vil hun kunne overføre og imitere det hun hører, i den musik hun til daglig lytter til, til den musik hun komponerer.

I kontrast lever Gunnar sig mere ind i producerrollen, hvilket jeg også vil kommentere i kapitlet om identitet. Denne rolle han lever sig ind i, resulterer i at når Gunnar hører musik, udenom det som direkte har med komponeringen at gøre, så har det stadig en stor effekt når han komponerer. For ham har musikken en central funktion, og selv når han ikke arbejder med komponering kan det virke som han mentalt forbereder sig til komponeringsprocessen. At dette arbejde har en anderledes funktion for Gunnar, understreges også af at han bruger mere tid på komponeringsarbejdet på egen hånd. Han er i større grad selvregulerende i arbejdet, og han har en større evne til at motivere sig selv.

Den forkundskab informanterne stiller med kan kobles til Teresa Amabile's (1990) komponenter bestående af "domæne-relevant kundskab" og "kreativitets-relevant kundskab". Hvor den domæne-relevante kundskab i hovedsag består af faktabaseret kundskab, om den aktivitet processen består af. I denne sammenhæng kan det eksempelvis kobles til kundskaben om den musikgenre de beskæftiger sig med, her henholdsvis Chiptune og Hip Hop-musik. Det kan også kobles til kundskab, om værktøjet, computeren, de bruger, om forholdet til det informanterne ønsker at formidle (hvis dette findes), og tekniske færdigheder på computeren. Vilde og Gunnar har, i kraft af sin genuine interesse for den valgte musikgenre, dermed omfattende kundskab til det musikalske domæne hvori de befinder sig.

M: Vet du hva du selv liker? Selv om du kanskje syns det er vanskelig å uttrykke...

Vilde: Jaa, jeg vet jo når jeg syns noe høres bra ut eller ikke

Vilde baserer sin domæne-relaterede kundskab til en æstetisk intuition, hvor hun er ude af stand til at specifikt kunne definere hvad der får musik til at lyde godt eller ikke. Vilde vil dermed også have en erfaringskundskab som er mere intuitiv end diskursiv. Dette kommer frem af at Vilde viser mange eksempler på Chiptune musik, og hun viser musik hun synes lyder godt - igen uden at hun kan forklare hvorfor hun synes det. Tekniske færdigheder knyttet til værktøjet, computeren, er udviklet i den forstand at hun er vant til at bruge computeren i hverdagen, men computerens funktionsområde som musikinstrument er hun dog ikke erfaren med. Dette fremkommer også i kapitlet om didaktiske perspektiver, men hun oplever sig begrænset med

tanke på tekniske færdigheder og hun er uvidende om hvordan hun bruger et indspillingsprogram og hvordan hun skal lykkes med at komponere.

Gunnar: I gamle dager var det ganske kjent å begynne bambam, bare for å få en takt, og en beat og så bygger den seg opp for at den skal virke heftigere og heftigere, mens her har de allerede begynt (Gunnar synger for at illustrere)

Her ser vi at, i tillegg til at Gunnar har erfaringskundskab med genren Hip Hop, besidder han også en kundskab om hvordan komponister i denne genren komponerer, samt hvilke musikalske elementer som normalt bliver brugt. Han lever sig ind i situationen af at være professionel producer, og han bruger tekniske betegnelser på udstyr som ofte eksisterer i en professionel kontekst.

Udgangspunktet for selve komponeringen er dermed at begge, i varierende grad, besidder kompetence som kan relateres til domæne-relateret forkundskab. Den ”kreativitetsrelaterede kundskab” kan i større grad kobles til personlighedsaspektet hvilket jeg skal behandle senere i dette kapitel.

4.1.2. Selve komponeringen

Når vi kommer til det egentlige komponeringsarbejde, hvor vi sidder foran computeren, i mange tilfælde hvor Gunnar arbejder uden min tilstedeværelse, så er det interessant at se hvilken strategi de vælger for at gå frem. I den forbindelse kan vi gå til Göran Folkestads (1996) kompositionsstrategier som han deler ind i to hovedkategorier; ”horisontal” og ”vertikal”.

Informanternes komposition sker udelukkende på computeren, hvilket først og fremmest skyldes at begge informanter, vurderer sine instrumentale evner som ikke eksisterende. Ingen følte sig kompetente til at håndtere et traditionelt instrument og computeren tilbyder loops og samples, som er af så god kvalitet at det er svært at opnå tilsvarende resultat uden videre udøvende erfaring på et instrument.

Ud fra Folkestads vertikale og horisontale kompositionsstrategier, kan Vildes kompositionsstrategi karakteriseres som en vertikal tilnærmelse. Hun finder gerne et loop som hun synes lyder passende, og ud fra dette finder hun elementer som passer sammen med det:

Vilde: Det er så vanskelig når det er så korte lyder, for man hører bare bittelitt av det til en liten del av sangen, så det blir litt sånn, vet ikke om det passer gjennom hele liksom eller ikke. Men jeg fant jo en eller annen et sted, som var litt kul! Var det den? Den, den var ganske fancy! Jeg vet ikke om den kommer til å passe, men jeg kan jo prøve og se!

Det vi ser her, er at Vilde prøve at få loops til at passe sammen, før hun går videre til næste sektion i sangen. Her eksisterer nogle kriterier for hvad der passer sammen, som hun kan have

svært ved at udtrykke, men det er mere en intuitiv og subjektiv smagsudtalelse; den passede eller den passede ikke. Hun konstruerer instrumenteringen i sangen, og først langt ud i processen begynder hun at arbejde med formopbygning. Flere gange bliver Vilde begrænset af det enorme udvalg af loops, men i en observation⁴ hvor hun bliver givet et begrænset udvalg vælger hun en lidt mere horisontal strategi hvor hun sætter de forskellige loops i en formmæssig sammenhæng. I dette eksempel tog hun hensyn til dynamik, dramaturgi og andre formkarakterer som hun mente var med til at give kompositionen en udvikling.

Gunnar er i større grad optaget af form, og dramaturgi er en naturlig del af hans komponeringsstrategi. Dermed kendetegnes den i større grad af den horisontale strategi (Folkestad, 1996).

Gunnar: Den passa perfekt skjønner du? Fordi den gikk liksom smooth inn. Det ber syns jeg var fint fordi liksom grunnen til at jeg syns fra starten av at det var for mange, men grunnen til at jeg har det, det er 3 stykker skjønner du

M: Mhm

Gunnar: Det syns jeg er alt for mange, fordi liksom alt stopper jo ikke sant. Men grunnen til at jeg har den der akkurat, så fikk jeg en overgang fra liksom refrenget. Her kommer introen, og så kommer skudda der. Så kommer første refrenget

Gunnar er meget entusiastisk omkring sin komponering, og også han har til tider svært ved at udtrykke kriterier som gør at han synes det lyder tilfredsstillende. Det samme gør sig gældende hos Gunnar som hos Vilde – han er ikke i tvivl når han er tilfreds. Gunnars erfaring som rapartist har indvirkning i hans kompositionsarbejde. Både tekst og musik bliver til i en sammenhæng hvor han komponerer begge dele på samme tid. I rap-traditionen er det ikke unormalt at improvisere – *freestyle*. Dette gør Gunnar ofte for at vurdere om musikken han har komponeret egner sig til det han senere vil rappe til. Den måde som Gunnar er vant til at arbejde på, når han skal komponere musik på en computer, er at finde instrumentalversioner af færdigproducerede Hip Hop værker, hvilke han importerer i Garageband og derefter komponerer en ny raptekst til. Dette virker som en *let* løsning som til tider, for ham, giver mere mening fordi han først og fremmest ser sig selv som rap-artist og producer. Han blev i begyndelsen af forløbet interesseret i at komponere egne versioner, som han dermed kunne komponere rap til, men det virkede ved flere anledninger, som om han hoppet til den lette løsning. Processen ved at komponere alt fra begyndelsen virkede lang, og den kunne til tider bremse hans entusiasme og lidenskab, som han, ved at bruge eksisterende tracks, kunne beholde. På trods af dette, komponerede han dele af egne værker hvor han intuitivt valgte en horisontal tilnærmelse, med inspiration og stor indflydelse af den musik han til dagligt hørte på.

⁴ I et forsøg på at imødekomme denne udfordring, gav jeg i en time begrænsede valgmuligheder for at observere om strategien ændrede sig.

4.1.3. Efter komponeringen

Både Vilde og Gunnar har konkrete tanker om hvilke musikalske elementer, som kan benyttes for at få kompositionen færdig. Som jeg skal komme ind på i afsnittet om personlighed, er der forskel på hvordan fantasien spiller ind, i forestillingen af hvordan et færdigt produkt kan lyde, i tillæg til forventningen om hvorvidt de vil lykkes eller ikke. Det som kendetegnede denne del af processen hos informanterne var, at Vilde efter vores timer pakkede sammen og ikke så på arbejdet før næste time. Hun fik mulighed for at få det halvfærdige resultat på sin telefon så hun kunne høre på det mellem timerne. Dette syntes hun i første omgang ikke var en god ide, men:

Vilde: [...] jeg kan jo alltså ha den, og legge den inn på PCen og kunne høre på den, se om det er noe mer man kunne ha gjort med den?

Gunnar var et andet tilfælde hvor processen ikke stoppede op på samme måde. Han blev ofte siddende foran computeren for at arbejde lidt videre med kompositionen og han havde altid noget nyt at vise mig næste gang vi mødtes. Det som kendetegnede hans proces efter komponeringen var, at han havde fået svar på hvordan han kunne løse konkrete udfordringer, hvilket han gjorde uden at kunne sige sig helt færdig. I tillæg havde Gunnar ofte flere projekter i gang på samme tid. I vores arbejde betød det, at han ikke blev helt færdigt med en komposition, før han var i gang med en ny. Dermed opstod nye spørgsmål, nye udfordringer og nye kompositioner han gerne ville arbejde med.

I alle tre stadier (før, under og efter) var der en mulig sammenhæng mellem proces og erfaring. Gunnar havde mere erfaring end Vilde i denne måde at komponere musik på. Dette fremkom i de forskellige stadier ved, at Gunnar lyttede mere nuanceret til sine inspirationskilder, med en holdning til hvordan han selv skulle genskabe det han hørte. Under selve komponeringen var Gunnar også mere selvregulerende med et større repertoire af indøvede evner og og kundskab om de funktioner programmet tilbød. Efter vores timer var færdige, kan Gunnars erfaring også være en del af det, som gjorde ham selvgående uden min vejledning.

4.2. Produktet

Produkternes kendetegn er i første omgang, at informanterne vælger helt forskellige musikalske udtryk, ud fra sine musikalske præferencer. De forskellige udtryk udgøres af tilsvarende forskellige æstetiske perspektiver, som begge informanter forsøger at skabe i kompositionen.

Produktet, på sit mest færdige stadie, lyder som en tilfældig sammensætning af musikalske elementer. Dette kan være et resultat af, at begge informanter arbejder med iforvejen programmerede loops som de, i en begrænset grad, kan forandre det musikalske udtryk på, og

dermed kan det minde om en puslespils-lignende kollage. Denne begrænsning på trods, indeholder kompositionerne de arbejder med, æstetiske perspektiver som er tydelig inspireret af den musik de selv er optaget af. I tillæg indeholder kompositionerne musikalske grundelementer som dynamik, klang, rytme etc. Det virker som om det er naturligt for dem at arbejde med disse elementer, for at skabe en musikalsk udvikling i sine kompositioner. Som vi skal se, kan der eksistere to forskellige perspektiver på de kreative produkter, hvor begge bruger begrebet ”professionelt” i beskrivelsen af musikken. Både Vilde og Gunnar ser at deres kompositioner ikke er store værk i professionel forstand, og at de ikke vil have betydning i musikhistorien, men for dem personlig kan det alligevel have en omfattende betydning. I den forbindelse kan vi gå til begreberne omtalt i figur 1, hvor informanterne delvist befinder sig i ”mini-c”-positionen som er kendetegnet af at de udforsker kreative processer (Kaufman & Beghetto, 2009, p. 7). Samtidig kan de også siges at befinde sig i ”little-c”-positionen, hvor informanterne igennem den primært uformelle kontekst, lærer at udvikle et musikalsk produkt. Herfra kan informanterne enten fortsætte videre i en refleksion som ikke forudsætningsløst fører til videre progression, eller de kan, igennem en uformel eller formel uddannelse, udvikle sine musikalske færdigheder og opnå et professionelt niveau inden for sin respektive type for musik. Dette skal vi senere behandle i afsnittet omhandlende graden af kreativitet. Vi skal imidlertid fortsætte med at se nærmere på forholdet informanterne udvikler til sine kompositioner.

Vilde har et ambivalent forhold til sine kompositioner. Hun hører at hendes produkt ikke lyder ligeså ”professionelt” som de kompositioner hun får sin inspiration fra, alligevel føler hun et ejerskab og en stolthed over sine kompositioner.

Vilde: Det er jo ikke lige professionelt men jeg synes det låter bra det jeg har laget så langt.

M: Ja? Nå har du nesten laget en ferdig låt, akkurat som en DJ.

Vilde: Hehe Jeg er en ordentlig DJ! (klapper) WOW!

På trods af sin begejstring for sit eget arbejde, ønsker Vilde ikke at dele sit produkt med andre, da hun har en forventning om en negativ respons. Hun forventer at ingen i hendes umiddelbare omgangskreds vil dele hendes entusiasme. Alligevel opstår situationer, som den ovenfor hvor hun bliver imponeret over sin egen præstation, og udvikler en stolthed over sine kompositioner.

Gunnar udvikler også et ejerskab og en stolthed over sine kompositioner som han, i modsætning til Vilde, gladelig viser for de andre i klubben. Også Gunnar mener at hans musik ikke lyder lige så professionel som sine inspirationskilder. Dette forhold kan skyldes at han hører en faktisk forskel i kvaliteten af musikken han komponerer og den han hører på. Det kan også skyldes at, som han kommenterer, de store professionelle lydstudier i USA har et antal effekter, som får musikken til at lyde professionel, hvilket han ikke har. Han har dermed en forestilling

om forudsætningerne for professionel Hip Hop-musik, som videre kan præge hans forhold til sin egen musik.

Til at begynde med arbejdede vi med at komponere musik på samme måde som Vilde - loopbaseret komposition som ikke gik på håndtering af et traditionelt musikinstrument. Dette havde at gøre med, at Gunnar først og fremmest så sig selv som producer. Efter lidt tid var Gunnar mere optaget af sig selv som rapper, hvilket betød at produktet og processen gradvis skiftede karakter.

Gunnar: Plutselig ble passion og inspirasjon og alt det der borte ikke sant, og så var det vanskelig å få flammen på igjen.

Gunnar forklarer her hvordan det, at udvikle sine egne kompositioner bliver en langvarig proces, hvor det intuitive- og umiddelbare element delvist forsvinder. Han er interesseret i freestyle-rap som, for ham, bliver nemmere at praktisere når man har færdige kompositioner at rappe til. Dermed udviklede det sig til, at han hentede instrumentalversioner af kendte sange på Youtube, importerede dem i Garageband og lavede en "remix" af dem. Produktet ændrede dermed karakter i forhold til, at den komponerende aktivitet primært var knyttet til komponering af *rap*, herunder tekst, dramaturgi og rytmik. Det var imidlertid stadig tilfældet at han arbejdede med komposition hvor computeren var central. Dermed bliver den proces som tidligere blev omtalt som en "let" løsning, alligevel en proces som forudsatte kreative evner.

4.3. Personlighed

Både Vilde og Gunnar var enige om hvad det vil sige at være kreativ, og begge formulerede det at være kreativ med en evne til at skabe noget ud fra tankerne. For informanterne hænger kreativitet dermed sammen med processer i bevidstheden koblet sammen med evnen til at skabe det i form af, i denne sammenhæng, et musikalsk udtryk. Kreativiteten er både et udgangspunkt når noget skal udvikles i fantasien, men også i mødet med et æstetisk udtryk, hvor det skal defineres, kategoriseres, skabes og formidles. Der kræves dermed en kreativ tankegang i udvikling af fantasien og i udtryk af denne fantasi. I den forbindelse kan vi gå til Guilfords begreber konvergent- og divergent tankeproduktion (Guilford, 1950, 1968). Jeg har koncentreret denne afhandling om to områder, som direkte var afhængig af deres evne til at tænke kreativt – Computeren som *instrument* og *medium*, og komponeringen som *aktivitet*. Begge områder byder på udfordringer som kræver en kreativ tankegang og denne udspillede sig forskelligt.

I arbejdet med computer var Vilde erfaren, og havde udviklet en logisk forståelse samt en teknisk kompetence, som gjorde hende i stand til at løse udfordringer når hun mødte dem.

Guilfords forståelse af konvergent produktion kan relateres til dette som en måde at løse problemer på, som er logisk, systematisk og struktureret (Guilford, 1950, 1968). Vilde havde tidligere arbejdet lidt med Garageband på skoleturer til teknisk museum, men udover det var dette første gang hun arbejdede med et indspilningsprogram. Trods denne begrænsede kundskab om brugergrænsesnittet i et indspilningsprogram var der funktioner hun kunne relatere til og kundskab hun kunne overføre til andre programmer og en hurtig gennemgang af eksempelvis FL studio viste at hun i forvejen besad en mængde kundskab fordi funktionerne lignede de samme som i Garageband. Denne form for overføringskundskab indikerer at konvergent- og divergent produktion, ikke skal ses som modsætninger, men heller som et kontinuum hvor elementer fra den ene side kan eksistere sammen med elementer fra den anden side. I den anden arena, komposition som aktivitet, udspillede den kreative tankegang sig lidt anderledes. Når det kom til at Vilde skulle komponere på computer, var det en uvant situation som hun ikke var komfortabel med. Dermed forsvandt den grad af divergent produktion, som vi så tidligere forsvandt tilsyneladende, til fordel for en stor usikkerhed.

Vilde: Men hvor er det man bør sette de for at det skal høres bra ut?

Usikkerheden som sees i overstående eksempel kan indikere at Vilde er ukomfortabel i mødet med denne uvante situation. Hun forklarer at hun ikke er så god til at vide hvad der passer sammen, (dette på trods af at hun tidligere har kommet med ideer til hvordan den skal lyde videre) og at hun er afhængig af nogen andre som kan forklare hende hvad hun skal gøre for at det lyder godt. Relationen mellem divergent tænkning og åbenhed til at udforske, som McCrae (1987) belyser, kan være med til at forklare på hvilken måde den uvante situation påvirker Vilde. Hun føler sig uvidende i situationen, hvorved selve situationen virker skræmmende. At situationen virker skræmmende kan indikere at Vilde ikke har den åbenhed til at udforske potentielle mulige løsninger som situationen kræver, og at hun ikke nødvendigvis søger væk fra at udforske, men at hun føler sig afhængig af nogen at støtte sig til i den udforskningsproces. Eksemplet kan også være et resultat af Vildes konformitet som jeg kommer tilbage i afsnittet om påvirkning.

Gunnar har en lidt anderledes personlighed. Han er mere erfaren med denne type arbejde og det er nærmere hans eget interessefelt. Dette betyder dog ikke at Gunnar ikke udsættes for uvante situationer. Også han er erfaren med computeren som medium, og tekniske udfordringer finder han en løsning på, også selv om den løsning er at slukke og tænde for computeren og håbe på det bedste. De situationer Gunnar oplever som uvante, takler han på en anden måde end Vilde. Dette kan også indikere en relation mellem divergent tænkning og åbenhed for udforskning. Det kan imidlertid også forklares med at han har længere erfaring i dette felt, og at

han derfor ikke bliver skræmt af situationen, tvært imod bliver han engageret til at udforske alternative mulige løsninger.

Gunnars fantasi er til stor inspiration for ham, og at han har en omfattende musikalsk *forestillingsevne*. En forestillingsevne som går udover hvad han er i stand til at gennemføre på computeren. Dette kommer til udtryk ved at han ofte beskriver nogle af de musikalske elementer han hører for sig, og når han skal komponere det på computeren kommer han til et vist punkt, hvor han stopper op og udtaler at: ”det er nærme nok”. Gunnar har en fantasi og en forestillingsevne som i hans komposition kan komme til et musikalsk udtryk. Her kan vi vende til John Sloboda (1985, 2005), hvorved at vi kan sige at Gunnars fantasi går igennem et filter af tonal og stilistisk kompetence. Samtidig kan vi også bygge på Amabile’s (1990) domæne- og kreativitetsrelaterede forkundskaber. Gunnars fantasi går igennem nogle faktabaserede- og tekniske færdigheder, som har påvirkning for hvordan hans komposition til sidst udarter sig. Selv om det ikke nødvendigvis bliver helt som han hørte for sig, så er det som han siger ”nærme nok”.

Gunnar: Og så pludselig, så sier jeg ”I’m getting started” Det bruker man ofte når det er viktig at man skal høre hva rappen sier. Her forteller jeg en historie som kommer opp, då begynner det å bygge seg opp, eller man tror den begynner å bygge seg opp, men neineinei. Det er ganske svak oppbygging, men man legger merke til det. Det er den bassen i bakgrunnen som bygger seg opp. Der forventer folk at den skal bygge seg opp, bare se nå. Dé bygger den seg! For å vise takten, der hvor den begynner og bygger seg opp, steppedistepedistep. Du hører på en måte, hvordan skal jeg si det, det er som en tryllestav skjønner du?

Ovenfor beskriver Gunnar hvordan en af hans kompositioner er en fortælling og hvordan den udvikler sig dynamisk og tekstuel. Komponeringsprocessen begyndte med at han tog udgangspunkt i en oplevelse han havde, og dermed skrev han teksten. Dernæst begyndte han at komponere musikken, som formede sig undervejs, og hvor det var vigtigt at musikken afspejlede udviklingen i teksten. På denne måde går musikken i hans fantasi igennem et filter af hans kompositoriske færdigheder, herunder tonal og stilistisk kompetence (Sloboda, 1985, 2005), før det bliver til et musikalsk udtryk på computeren. At Gunnar komponerer ud fra eksisterende rammer indenfor Hip Hop musikken, gør at de domæne- og kreativitetsrelaterede forkundskaber (Amabile, 1990) også er en forudsætning for at kompositionen får det udtryk den får.

I et forsøg på at binde personlighed og proces sammen, kan vi gå til begreberne Shira Lee Katz (2009) indfører om komponeringsprocessen koblet til psykologien; ”Within-domain” og ”Beyond-domain” (Katz, 2009; Katz & Gardner, 2012). Udgangspunktet for disse begreber er, at de ikke skal ses som dikotomier men at de indeholder nogle af de samme aspekter, eksempelvis at begge kompositionsprocesser begynder på ide-stadiet. Begrebernes definition kan delvist også overlappe hinanden. ”Within-domain” kendetegner komponister, som har en form

for musikfaglig kompetence, og som integreret i kompositionsprocessen f.eks. forestiller sig instrumentering, arrangering osv. ”Beyond-domain” kendetegner der komponister, som i større grad *ikke* har samme musikfaglig kompetence, og som henter sin inspiration fra udenommusikalske oplevelser. Gunnar henter sin inspiration primært fra sådanne oplevelser. Hans raptetekster handler om hvordan han oplever omverdenen, og måden han beskriver musikken han komponerer, er ofte ved brug af metaforer. Hans brug af begreber til at beskrive musikken er fra domænet udenfor musikken, og hans kompositionsstrategi kan hævdes at være hovedsageligt ”beyond-domain”. Dette er dog ikke entydigt, da han har en grad af musikfaglig kompetence hvorved han klarer at forestille sig og omtale instrumenter han ønsker skal være med i kompositionen.

For Vilde er det vanskeligt at skulle finde på noget eller skabe noget ud fra en ide helt på egenhånd. Hun mener at man bør have en form for basiskompetence for at kunne komponere musik, en kompetence hun ikke selv mener at have. Alligevel synes det at være spor af ”beyond-domain” strategien hos Vilde som kommer frem i hendes kompositionsproces:

Vilde: Ja jeg tror det var den. Det er nok mer sånn, litt sånn som i den creepy garden sangen, at den er litt sånn type atmosfære i seg.

Dette citat er repræsentativt for Vildes generelle udtalelser i komponeringsprocessen. Det er svært at sige hvordan Vildes ideer udvikler sig, men når hun står overfor et valg om hvilken karakteristisk kompositionen skal have, om den skal være dystert eller glad så anvender hun metaforer for at forklare det hun ønsker. Hun ved ikke umiddelbart hvordan hun opnår denne karakteristisk. Hun viser ikke tegn til en ”within-domain” forestillingsevne og idet hun møder udfordringen virker hun skræmt af situationen:

Vilde: Jeg er ikke vant med hvordan det skal høres ut, hvordan det høres bra ut for andre og...og meg selv kanskje, vet ikke jeg!

Ovenstående kan dog have andre forklaringer end personlighedskarakteristikker i valget af kompositionsstrategi, og dette aspekt af personligheden vil behandles nærmere i identitetskapitlet.

4.4. Omgivelser

Rhodes (1961) definerede *Press* som forholdet mellem mennesket og dets omgivelser. For Vilde havde de fysiske omgivelser en afgørende betydning i kraft af at Vilde ikke fik lov til, af sine forældre, at have et instrument hjemme. Dette havde konsekvenser for, hvilken måde Vilde

kunne aktivisere sig med musik på. Her var computeren en alternativ løsning hvor hun havde mulighed for at arbejde hjemme. Denne type omgivelser var også tilstede på klubben, hvor hun ligeledes havde mulighed for at udøve og komponere musik. For Gunnar udgjorde studiet hans primære fysiske omgivelser, og han omtalte ofte at han følte sig hjemme her. Dermed fik han et forhold til rammerne rundt studiet, som var med til at påvirke hans komponerende aktivitet. For begge informanterne var det imidlertid de sociale omgivelser som havde størst betydning i denne forbindelse. Dermed skal dette afsnit ses i sammenhæng med det næste, da de sociale omgivelser udgjorde en *påvirkning* i kompositionsprocessen.

4.5. Påvirkning

I timerne med Vilde udgøres den sociale kontekst kun af Vilde og mig. På trods af det, kan det sociale samspil mellem os to have en påvirkning på hendes komponerende aktivitet. Vilde kan lade sig påvirke af mig, fordi hun er af den opfattelse at jeg ved mere end hende. Dermed går der en stund, før hun er komfortabel nok i situationen til at stille spørgsmål eller forholde sig kritisk til nogle af de forslag, jeg kommer med i kompositionsaktiviteten. Her kan vi gå til begreberne konformitet og non-konformitet (f.eks. Bakke, 1994; Crozier, 1997) i et forsøg på at forklare dette. Efter noget tid, hvor Vilde bliver mere komfortabel i situationen, virker hun mere non-konform og selvstændig nok til at udtrykke sin mening. Dette medfører også at hun stiller de unormale spørgsmål som kan fordre kreativiteten (Bakke, 1994).

Vilde: Den passet ganske godt inn med den noten der... de passer godt sammen, fordi de har ganske sånn lik stemning i seg.

M: Ja,

Vilde: Men jeg vet ikke om det kanskje hadde vært bedre, om det kanskje hadde fortsatt det litt lengere?

I ovenstående eksempel ses hvordan Vilde stiller sig overfor udfordringen om at forandre karakteren på en sang hun har lavet. Dette relativt åbne spørgsmål om hvordan hun kan ændre karakteren, er med til at fordre den divergente tankeproduktion (som blev omtalt tidligere i kapitlet). Et mere begrænset spørgsmål som indeholder færre svarmuligheder, åbner ikke i samme grad for at Vilde kan tænke kreativt. Hendes respons ville jeg karakterisere som kreativ, og, på trods af det forsigtige lidt usikre svar, så er det et udtryk for hendes egen, selvstændige, non-konforme musikalske præference.

Gunnar kan opfattes som et lidt anderledes eksempel. Heller ikke han er i tvivl om hvad han synes lyder godt, og han har tilsyneladende ikke problemer med, at sige hvad han kan lide uden at tage hensyn til hvad andre mener. Hans aktivitet tager derimod del i et skiftende socialt miljø, hvor der nogle gange er andre tilstede i studiet, og disse er ikke de samme hver gang.

Samtalen tager udgangspunkt i Gunnars kompositioner og hans musikalske valg undervejs i disse, samtidig som man i gruppen snakker om musikmag, nye artister, videoer på Youtube og andre ting som har med-, og som ikke har med, musik at gøre. I den musikalske kundskabsudveksling, som sker *rundt* den komponerende aktivitet, altså når der eksempelvis findes inspiration på Youtube, råder der en gruppedynamik. I denne gruppedynamik, hvor Gunnar kan siges at være central, er det gerne Gunnar som påvirker gruppens musikalske præferencer. Gunnar påvirker i større grad end han lader sig påvirke, og dette er også tilfældet hvis nogle af gruppens medlemmer eksempelvis er ældre. I nogle tilfælde kan Gunnar dog føle at nogen "truer" hans position som gruppens midtpunkt. I sådanne tilfælde prøver han at udvide sin sociale indflydelse. Dette gør han både ved at fremstille sig, som den med størst kundskab om musikken der samtales om. På trods af at Gunnar er fremtræden i gruppen, og tilsyneladende ikke har noget problem med at sige sin mening offentligt i gruppen, opstår situationer hvor han kan føle sin position truet, eller hvor han virker usikker på gruppens samlede respons. I disse tilfælde kan Gunnars sociale indflydelse afhænge af hans forventning til gruppens respons. Begreberne "compliance influence" og "informational influence" som Crozier (1997) behandler, kan hjælpe os til at forstå denne proces. Begrebet "compliance-influence" kan forstås som en tilhørighed til en gruppe. Når individet oplever stor grad af tilhørighed til gruppen, kan individet føle det lettere at dele sin personlige mening offentligt i gruppen. "Informational-influence" kan forstås som den information, individet søger om en gruppes respons. Når individet oplever situationen tvetydig og individet derfor ikke kan være sikker på gruppens respons, kan individet søge information om gruppens kollektive mening for at kunne forudsige responsen. Dette bliver en forøgelse af en informations indflydelse, som gør at personen, dermed kan føle det lettere at være offentlig om sin personlige mening. Gunnar kan komme i situationer, hvor han er usikker på gruppens respons om sin personlige mening. Derved kan han opleve situationen som tvetydig, og han søger at udvide sin informations indflydelse for, at kunne sige sin mening offentligt i gruppen og dermed forsøge at genvinde dominansen. Dette kan muligvis også opfattes som en konsekvens af det sociale miljøets uformelle karakter. Den som er øverst i det uformelle "hierarki", er den som har mest kundskab om, i dette tilfælde musikken man samles om. Det kan også udgøres af den som er mest non-konform med tanke på at offentliggøre sin selvstændige mening, eller den som har det bedste verbale- eller non-verbale argument (her sigtes eksempelvis til non-verbale kropslige udtryk).

Ved at rette et fokus på *selve* den komponerende aktivitet viser der sig andre aspekter, idet man undersøger den sociale påvirkning. Her afgør gruppens sammensætning i større grad hvilken vej påvirkningen sker. I nogle tilfælde kan ovenstående scenarie omkring det eksisterende "hierarki" udspille sig når Gunnar komponerer musik, og Gunnar kan virke som den

dominerende og den mest "talentfulde" af de unge. Dette kan imidlertid ændre sig og gruppen, som er i studio, kan forandre sig med den konsekvens, at Gunnar i større grad lader sig påvirke. I en af observationerne var en af klubbens andre medlemmer tilstede. Denne "nye" deltager i lydstudioet udgjorde en ændring i den sociale kontekst. Personen kritiserer Gunnars komposition og siger, at et instrument bør fjernes da det er et forstyrrende element. Gunnar virker ydmyg og svarer: *Ja det kan jeg sikkert... det er en mulighed.* I forkant af dette har han selv kommenteret det pågældende instrument som et musikalsk element han godt kunne lide. Der er ingenting som indikerer, at denne deltager har mere musikalsk kompetence end Gunnar, men at denne siger sin mening offentlig kan indikere mere tilhørigheds- og/eller informations indflydelse end Gunnar. Det er også uvist, om denne reaktion sker i kraft af at personen som kritiserer er en pige, men Gunnar lader sig i dette tilfælde påvirke, og han ændrer sin komposition.

Begge ovenstående eksempler viser hvordan Vilde og Gunnar påvirker, og lader sig påvirke i- og rundt om den komponerende aktivitet. Man kan se en sammenhæng med kreativitet og den non-konforme adfærd, som begge gradvist udviser, og hvordan denne kan ændre sig afhængig af den sociale kontekst. Hvorvidt den teoretiske opfattelse af påvirkning, som kan indikere at kreative personer ændrer måden andre tænker på gælder i dette forskningstilfælde, er imidlertid ikke opklaret, og afhænger muligvis af definitionen af det pågældende forhold. Dette skyldes at informanternes non-konforme adfærd i komponeringen fordrer spørgsmål og tanker, som gør at jeg, og de andre i den sociale kontekst, tænker og forholder os til de musikalske valg de foretager.

Om dette også er tilfældet, når det som komponeres ikke anses som et færdigt produkt, men et potentiale til at blive det, og i hvilken grad dette kan regnes for et *kreativt* potentiale skal vi se på i næste afsnit.

4.6. Potentialet

Som vi har set i de ovenstående afsnit, er der aspekter i processen som kan vurderes kreativt, selvom processen ikke er endt op i et produkt, som gøres til genstand for vurdering. På trods af dette sker der alligevel en kontinuerlig vurdering af det de komponerer. For Gunnars vedkommende har vi set, at han ofte bruger metaforer for at udtrykke sin fantasi. Disse metaforer er hentet fra oplevelsen af sin egen virkelighed, og dermed sætter han sin fantasi i relation til denne virkelighed. Denne form for relation mellem fantasi og virkelighed er blandt andet det Runco fremhæver i et kreativt potentiale (Mark A Runco, 2008). Gunnars ideer, kompositoriske og musikalske valg er ofte nye for ham hvilket med Runco kan karakteriseres som *originalitet*. Men ifølge Runco (2008) er originalitet ikke nødvendigvis det samme som kreativitet. Det er først når originaliteten bliver sat i relation til det reelle, i dette tilfælde Gunnars

oplevelse af virkeligheden, at Runco vil mene at det er kreativt. Desuden mener Runco (2008) at kreativiteten skal have en effektiv funktion for den kreative, en slags nytteværdi. I dette tilfælde har det kreative, hans kompositioner, den nytteværdi at det er et udtryk for hans virkelighedsfortælling. I første omgang spiller det muligvis ingen rolle, om nogen ville høre på et eventuelt færdigt produkt, det er hellere hans måde at udtrykke sig på, hans måde at forholde sig til- og udvikle et bevidst forhold til omverden på.

Den fantasi Vilde benytter sig af, kombineres med hendes konforme og konventionelle tankeproduktion, hvor der kan argumenteres for at hun sætter sin fantasi i relation til sin opfattelse af virkeligheden. Det virker ikke til at være tilfældet, at hun i særlig grad bruger sin fantasi i form af en forestillingsevne forud for komponeringen, eller at kompositionen bliver at forstå som et udtryk for hendes fantasi, som vi så det hos Gunnar. Den grad Vilde bruger sin fantasi kan hellere siges at forekomme når hun skal beskrive karakteristikker i musikken, eller fortælle om handlingen i musikken. Hendes fantasi spiller med andre ord en mindre rolle, og hendes evne til at imitere, memorere og konformere, er i større grad det som ligger forud for hendes komponering. I den forbindelse kan man igen gå til Runco (2008), som hævder at ikke alle kan være geniale, men at alle kan have potentiale til at udvikle de samme former for kreative færdigheder, som eminente og geniale gør brug af.

Aktiviteten tager udgangspunkt i en proces som, selvom det ikke resulterer i et produkt, ikke vil kunne karakteriseres som *mindre* kreativ. Processen kan imidlertid indgå som en del af en hverdags kreativitet (Richards & Runco, 1997) hvor informanterne forholder sig til et problem med flere alternative løsninger. Vi skal med det som udgangspunkt se nærmere på hvilken *grad* af kreativitet som gør sig gældende i aktiviteten.

4.7. Graden af kreativitet

Med den videreudviklede kreativitetsniveau-model i figur 1 kan vi belyse graden af kreativitet, som gør sig gældende for Vilde og Gunnar. Ud fra disse cases vil jeg koncentrere området i modellen til mellem mini-c frem mod Pro-c, uden at casene på nuværende tidspunkt har opnået Pro-c niveauet. En stor del af arbejdet hos Vilde og Gunnar kan karakteriseres som udforskning, hvor de afprøver forskellige løsninger og muligheder, uden at der eksisterer umiddelbare mål med de kompositioner de arbejder med. Som nævnt i indledningen er informanternes arbejde udenfor en formel oplæringskontekst og ifølge modellen vil en fortsættelse af denne proces føre til little-c niveauet med to mulige udfald. Vilde forventer at en videre proces, ikke kommer til at eksistere, og hun vil i det tilfælde ende op med en form for refleksion. Hun har haft en oplevelse af enten positiv eller negativ karakter, som kan have en betydning i fremtidige musikalske sammenhænge. Gunnar har derimod en forventning om videre proces, og det er nærliggende at

han vil udvikle musikalske idealer og mål, som kan betyde en mulig musikalsk karriere. Med dette mener jeg, at hvis han fortsætter en udvikling indenfor en enten formel eller uformel oplæringskontekst, vil han kunne opnå et kreativitetsniveau som modellen vil karakterisere som Pro-c. I stedet for at bruge modellen objektivt og placere informanterne i modellen, kan vi observere hvilket forhold informanterne har til sit eget kreativitetsniveau. Vilde har en forventning om at, hvis nogen fortalte hende hvad hun skulle gøre, altså udarbejdede et didaktisk undervisningsmateriale i en formel oplæringskontekst, ville hun antagelig kunne opnå et vidst niveau i denne disciplin. I forhold til modellen betyder det, at Vilde kan se sin egen vej til Pro-c, givet at forholdene ligger tilrette for hende. Gunnar har også tanker om sit eget niveau, som hænger sammen med den sociale kontekst, som gør sig gældende for ham, hvilket jeg også skal diskutere i kapitlet om identitet. I det lydstudio timerne udspiller sig i, ønsker Gunnar at anderkendes som producer, ud fra det syn på professionelle producenter han selv har. Han fortæller om professionelle Hip Hop producere, som om han har et personlig forhold til de, og lever sig ind i rollen som en af de. Dette kan indikere at han har et urealistisk forhold til sin egen kreative aktivitet, selvom han er klar over at han *bare* er 15 årige Gunnar fra Oslo.

4.8. Opsummering af kapitlet om kreativitet

Ovenfor har jeg belyst nogle kreative aspekter, som gør sig gældende i komponering på computer. Jeg har analyseret perspektiver knyttet til forskellige komponenter i aktiviteten, og argumenteret for på hvilken måde og i hvilken grad det kreative fremkommer hos informanterne. Ud fra en forståelse om at kreativitet repræsenteres af noget nyt for den som skaber, og at der forudsættes en særlig form for tænkning, mener jeg at kunne identificere kreativitet som eksisterende i begge cases. Noget er skabt, som er udladet af en kreativ tankeproces. Aktiviteten påvirkes af de ovennævnte kreative aspekter, som forudsætter den kreative aktivitet. Der kan her ses en sammenhæng mellem mængden af erfaring og tiden som bliver brugt til at udforske computerens muligheder. Hvor Vilde brugte lang tid til at lære computerens funktionsområde, havde Gunnar bygget en erfaring og kunne stort set sætte med kompositionen fra første stund.

Aktiviteten tager del i informanternes hverdags musikoplevelse, hvor de udforsker sine musikalske præferencer, og arbejder med et musikalsk udtryk. Aktiviteten tager også del i informanternes virkelighed og deri ligger at aktiviteten kan spille en rolle med tanke på identitet. Informanterne af- og bekræftes i oplevelsens identitetsskabende funktion og aktiviteten kan tilrettelægge for at informanterne lærer noget om sig selv og den sociale kontekst de befinder sig i. Med det kan det være nærliggende at se nærmere på hvilken rolle informanternes identitetsudvikling spiller, og hvordan denne tager del i komponering på computer.

5. Kapitel – Resultat, identitetsmæssige aspekter

Dette kapitel tager udgangspunkt i perspektiver knyttet til identitet. Herunder vil temaer som musik og identitet, selvbillede og spejlingsteori, sociale- og antropogene perspektiver, samt motivation blive behandlet.

5.1. Musik og identitet

Tidligt i mit bekendtskab med informanterne var det tydeligt, at musikken spillede en stor rolle i deres hverdag. Begge bruger meget tid på at lytte på musik, udforske musik, og for Gunnars vedkommende, musicere musik. Med andre ord udgør musikoplevelsen en stor del af fritidsaktiviteten for begge to. Denne musikoplevelse er nært knyttet til identitetsudvikling blandt andet ved, at den afspejler emotionelle sider i vores tilværelse, og hjælper os til at håndtere situationer med et øget intensitet og/eller stressniveau (DeNora, 2000; Ruud, 2013). Ruud belyser sider ved den emotionelle intelligens, som består af evnen til, at kunne tolke og forstå emotionelle udtryk, samt at kunne bevæges rent følelsesmæssig (Ruud, 2013, p. 101). Dette gælder også for Vilde og Gunnar, som aktivt bruger musik i mange forskellige sammenhænge; som middel når de laver lektier, går til skolen, skal sove etc. Men de bruger også musikken som et emotionsregulerende værktøj i situationer, som opleves ekstra stressfyldte; når de er kede af det, når de er glade, når de er forelskede etc. Gunnar bruger i stærkere grad komponeringen i sådanne tilfælde, og for ham kan det at skrive sine følelser i en raptekst have en stor værdi i denne proces. For ham er komponeringen en måde, hvorpå han kan håndtere og udtrykke sine følelser. Gunnar har en *følelsesbevidsthed* (Ruud, 2013, p. 99), som giver ham evnen til at opleve og tolerere, og til at give tydeligt udtryk for sine følelser. Dette kommer til udtryk ved, at han afspejler dele af sin emotionelle virkelighed, i kompositionerne han arbejder med.

I timerne stiller han spørgsmål, om hvordan man laver en speciel lyd eller stemning, og han prøver at beskrive den følelse, som han ønsker at udtrykke. At beskrive en bestemt følelse, forudsætter at han er i stand til; at udtrykke den følelsen han ønsker at formidle, er bevidst om hvilket udtryk denne formidling skal fremstilles med, tolke og forstå det han udtrykker samtidig med, at han lader sig bevæge på et fysisk plan. Han tager udgangspunkt i sin egen livsfortælling, og han ønsker at formidle en del af sin *selvbiografi* (Ruud, 2013). I denne forbindelse bruger Gunnar teksten og musikken, til at formidle denne selvbiografi.

Gunnar: (Forklarer en raptekst) "I never got time for my self, and thats a fact telling my family that we are going to see a movie to night, feeling for going home..." Den heter "I aint 't got no time for my self. Og det var første gang jeg satt meg ned å begynte å filosofere.

M: Så du bruker rappen til å filosofere over livet ditt? Hvem du er og hvor du kommer fra?

Gunnar: Der har du det!

Gunnar ser sig selv i lyset af *ydre* objekter (Ruud, 2013), hvilket bliver centralt i hans identitetsudvikling. Noget af det han ser, er at den følelsesbevidsthed, hans emotionelle virkelighed bliver en musikalsk fortælling, som han udarbejder ved at filosofere over sin selvbiografi. Dette kommer særlig til udtryk i rapteksterne han skriver, og han ønsker at stemningen i de kompositioner han komponerer, og som han senere skal rappe til, skal formidle samme type stemning. Dette kan være en form for aggressiv stemning, som afspejler den frustration han prøver at formidle igennem sine raptekster. Det kan imidlertid også være en stemning, som afspejler en forelskelse som Gunnar oplever. Overordnet set er det vigtigt for Gunnar, at musikken afspejler stemningen som formidles gennem teksten og det virker tilsyneladende ikke vanskeligt for ham at finde loops og instrumentalversioner, som har den stemning han leder efter. Udfordringen i dette ser imidlertid ud til, at kunne relateres til æstetiske valg i større grad end fysiske spillefærdigheder, som et traditionelt instrument ville kræve. Udfordringen i denne følelsesbevidsthed, kan også knyttes til evnen at være bevidst på sine følelser. At kunne mærke og tolke sine følelser for derefter at sætte et musikalsk udtryk på dem. Er denne evne tilstede, kan komponeringen blive en *funktion*, som Gunnar aktivt bruger for at formidle både sin selvbiografi og sit nuværende følelsesliv.

Vilde har antagelig ikke opdaget denne funktion ved den komponerende aktivitet, alternativt kan være at hun har andre måder at udtrykke sine følelser på, som hun hellere foretrækker (hvis dette er et behov). Vildes motivation ligger primært i, at den komponerende aktivitet har en underholdningsværdi for Vilde - det opleves som en givende fritidsaktivitet. Vilde ser dog forbindelsen mellem musik og følelser/stemning, og i aktiviteten benytter hun sig af musikalske virkemidler, til at påvirke musikkens karakter og stemning. I den musik hun hører på, anderkender hun også at musikken kan afspejle, forstærke eller forandre den sindsstemning eller det humør, hun befinder sig i.

Vilde: Musikken hjælper meg å slappe av. Hvis jeg har mye skolearbeid å gjøre og jeg stresser veldig mye over det – så hjelper det bare å sette seg ned å høre på musikken.

Dermed kan det tænkes, at Vilde er opmærksom på, at oplevelsen af musik gør noget i hendes hverdag. Forbindelsen mellem lyttende og komponerende aktivitet kan det imidlertid virke som om hun ikke har set. I denne forbindelse kan det være nærliggende, at vise til den danske musikpædagog Frede V. Nielsen (1998), som opfatter musikoplevelsen som et *mangespekteret*

meningsunivers. Han viser til, at musik indeholder mere end bare den strukturelle form og indhold, og at mødet mellem musikken, som *objekt* og en oplevende person og dennes bevidsthed, ”træder i relation til visse sider af personen selv” (Nielsen, 1998, p. 140). Muligheden som ligger i at komponere musik, formidle sider i den emotionelle bevidsthed, samt at mærke og tolke følelser, og oversætte disse til et musikalsk udtryk, kan være en funktion ved den komponerende aktivitet, som Vilde endnu ikke har opdaget eller lært. På trods af dette kan aktiviteten afspejle sider ved Vildes identitet, og vi skal i det næste se på hvordan komposition på computer, kan anses som det ”ydre objekt” (Ruud, 2013), i både Vilde og Gunnars identitetsudvikling.

5.2. Aktiviteten som et personlighedsprojekt

At beskrive sig selv var svært for Vilde og Gunnar. Vilde kunne på en usikker måde beskrive sig selv, ud fra hvordan hun troede andre så hende. Gunnar ønskede at fremhæve to selvbilleder, et for ham som artist og et for ham som person. I den forbindelse kan man gå til psykologen George Herbert Mead (1934), som viser hvordan selvet består af to sider; selvet som *objekt* og selvet som *subjekt*. Det ”subjektive selv” beskrives af Mead, som en fase i selvet og det er forholdet mellem det ”subjektive-” og det ”objektive selv”, som kan have speciel betydning for individets adfærd. Vilde og Gunnars handlende adfærd, deres subjektive selv, er udformet ud fra hvordan de ser på sig selv, og som det diskuteres senere i kapitlet, ud fra hvordan de forventer andre ser på dem. *Selvet er ikke noe statisk som er. Det er noe dynamisk som virker* skriver Gunn Imsen (Imsen, 2005, p. 414). Dette kan være i tråd med Bourdieus *habitus*-begreb, som beskriver handlinger som kropsliggjorte erfaringer (Bourdieu, 1992). En af årsagerne til, at det er svært for Vilde og Gunnar at forklare hvordan de opfatter sig selv, kan dermed være fordi selvet i større grad kan eksistere som processer. Disse kan for dem opleves så abstrakte og- eller ubevidste, at det er svært at ordfæste dem. En anden grund kan også være, at de ikke har reflekteret i stor grad om dette, eller at spørgsmålene jeg stillede ikke var specifikke nok til at omhandle dette tema.

For Vilde ser *selve* aktiviteten ikke ud til at spille en fremtrædende rolle i udviklingen af hendes identitet. Hun stilles overfor udfordringer hun ikke før havde oplevet, og hun lærte nye sider af sig selv i denne proces. Men aktivitetens potentiale til at afspejle sider ved hendes identitet og tilværelse, ser ikke ud til at være fremtrædende. Dette er en aktivitet som hun oplever som meningsfuld. Hun bliver bekræftet i den, men den er ikke umiddelbart afgørende i hendes personlighedsprojekt. Derimod er der andre perspektiver *rundt* aktiviteten, som spiller en stærkere rolle i dette identitetsprojekt. At hun bruger musikken som emotionel regulering har vi set, men måden hun lytter til musikken på, kan siges at være nedfældet i hendes *habitus*. Hvordan hun håndterer computeren i kraft af, at hun har tidligere erfaring med den som værktøj, trods begrænset erfaring med den som komponeringsværktøj, kan også siges at være en del af

hendes habitus. Denne del af hendes habitus bliver så en del af hendes håndtering af aktiviteten, når hun baserer sine fysiske handlinger på de tidligere erfaringer hun har. Når det kommer til Vildes selvbillede, og hvordan hun ser sig selv i aktiviteten, kan det være nærliggende at se nærmere på hendes forventning til sin egen præstation i aktiviteten.

Vilde: Det hadde antakeligvis vært lettere, hvis det hadde vært en tutorial på nøyaktig å lage den. Fordi jeg er ikke så flink til å plukke ut og høre hva er det som kommer her, og plukke de forskjellige delene ut ifra sangen. Det tror jeg ikke at jeg er så veldig flink til.

Man kan vælge at se Vildes personlighedsprojekt ud fra Stuart Hall's (1992) opfattelse af identitet i et postmoderne samfund. Her opfattes identitet som åbne, modstridende, ufærdige og fragmenterede identiteter. Man kan i den forbindelse antage, at Vilde færdes i forskellige kulturelle kontekster. Dermed kan hun gennemgå en kontinuerlig identitetsrelateret læreproces, som påvirkes af disse kontekster. At hendes identitet kan bestå af påvirkninger fra disse kontekster, kan betyde at de identitetsfragmenter hun har med fra andre kontekster, har indvirkning på hvordan hendes adfærd er i denne kontekst. Dét at være komponerende musiker (eller "DJ" om man vil) er ikke noget Vilde forestiller sig selv, og dette kan indikere et manglende musikalsk selvbillede. Her kan man gå til Even Ruud's (2013) udvikling af en musikalsk identitet. Idet at Vilde ikke ser sig selv som DJ, eller som den, der hører og vælger de forskellige dele som passer sammen, er det heller ikke sandsynlig at hun vil lykkes i den aktivitet.

Gunnar virker som han i større grad end Vilde, er optaget af hvordan andre ser ham. Han har som nævnt en opfattelse af to selvbilleder som han mener man kan finde hos ham, et for ham som person, og et for ham som artist.

M: Kan du prøve å beskrive deg selv med 2 setninger - Hvem er Gunnar?

Gunnar: Det er mottoet mitt, sier egentlig helheten av alle ting jeg kunne si. Null prosent flauhet, 100 prosent respekt.

M: Okai og det er Gunnar?

Gunnar: Det er Gunnar

M: Det er Gunnar, Då vil jeg at du skal gjøre akkurat det samme med artistnavnet ditt... Hvem er det?

Gunnar: Med 2 setninger? Kan jeg forkorte det til ett ord?

M: Ja vær så god

Gunnar: Me! Det er alt jeg som artist handler om, det er å være meg selv.

M: Okai, hvorfor er det da at du kaller deg med et artist navn, når du heter Gunnar?

Gunnar: Fordi det er nettopp det, jeg ble ikke født som en artist! Det var noe jeg interesserte meg i, i en sen alder

Gunnar som artist handler på nogle måder om, at vise omverden hvem han er, og at disse to selvopfattelser dermed kan sammenlignes. Alligevel mener han, at der er en forskel mellem den

han er som person, og den han er som artist. Dette kan skyldes at han føler, han påtager sig en rolle, når han fremtræder som artist, som han kan træde ud af når han skal være sig selv som person. På trods af dette virker det ikke, som der er en stor forskel mellem disse to personligheder idet han mener, at ham som person skal skinne igennem ham som artist. Igennem opvæksten oplevede han et selvbillede som artist, som muligvis kan være et resultat af en identificering med sine forbilleder, altså et mere socialt aspekt af selvet, som jeg skal behandle senere. Men i denne forbindelse er han bevidst på, at han har to opfattelser af sig selv, og at der eksisterer store ligheder, men også en vis forskel mellem disse.

At være modig nok til at tørre være sig selv, og ikke den andre vil han skal være, virker som et ideal for Gunnar. Det synes også at være et ideal han mener at andre skal have, i og med at dette motto, er noget han ofte ”prædiker” når han underviser de andre i Klubben. Heri ligger der også at være bevidst på hvem du er, og hvor du kommer fra. Denne bevidsthed eksisterer både som en emotionel bevidsthed, som vi var inde på tidligere, men man kan også gå til Giddens’ (1991) begreb om selvet som et *refleksivt projekt*, hvor handlinger vi udfører kan opfattes som et udtryk for bevidste valg ud fra den livstil vi ønsker at tilhøre. Gunnar ønsker at være bevidst på hvem han er, og hvor han kommer fra. På samme måde ønsker han at være bevidst på sine handlinger og hvilke valg han tager. Denne bevidsthed skal man, ifølge Gunnar, stå inde for som person, uden at skulle være flov over det, og andre mennesker vil dermed respektere de valg man tager. På trods af, at man ifølge Gunnar, skal være bevidst på hvem man er, kan man også se paralleller både til Halls’ (1992) opfattelse af identitet, som fragmenterede identiteter påvirket af de sociale kontekster individet befinder sig i. Man kan også se paralleller til Bourdieus opfattelse af selvet som et resultat af kropsliggjorte erfaringer. Gunnar har en ballast som bevidst eller ubevidst bliver påvirket af de kontekster han færdes i, og disse gør sig gældende når han skal komponere musik på computer.

At Gunnar er optaget af, at andre skal opfatte ham i tråd med oplevelsen han har af sig selv, er muligvis noget han har hentet fra sine forbilleder. Når det kommer til dét område af identitetsudvikling hvor individet identificerer sig med sine forbilleder, er et begreb som *autenticitet* centralt (Ruud, 2013, p. 121ff). Det spiller en rolle hvor autentisk Gunnar opfatter sine forbilleder, for at han vil ønske at efterligne dem. Det samme gør sig gældende for at forbillederne skal have en betydning i identitetsudviklingen, også på et, for Gunnar, ubevidst plan. Med andre ord, Gunnars oplevelse af sine forbilleders autenticitet, har betydning for måden han fremstiller sig selv på.

I større grad end Vilde beskæftiger Gunnar sig med musik i hverdagen, og dette lydstudio er som nævnt et sted, som han opfatter som sit hjem. Dermed bliver situationen ikke så uvant, og det opleves lettere for Gunnar at tage del i aktiviteten. På samme tid er det

nærliggende at tro, at de identitetsfragmenter Gunnars selvbillede består af, ikke er fremmede for hverken en musikrelateret- eller en studiorelateret kontekst, da de personer han omgås med, udenom studio ofte er de samme som færdes i studio.

5.2.1. Motivation

Jeg ønsker i forbindelse med aktiviteten at se nærmere på aspekter indenfor motivationsteori da det kan give nogle centrale perspektiver i hvordan informanterne oplever sig selv i processen.

Tidligere har vi set hvordan Vilde, i aktiviteten oplever at hun ikke har tilstrækkelig information, hverken om den instrumentale side af computeren, eller om musikken hun skal komponere. Dette resulterer i at hun til dels undgår udfordringen og aktiviteten, og at hun foretrækker at have en, som kan fortælle hende hvordan hun skal gennemføre den. Dette blev tidligere relateret til graden af kreativ tankeproduktion, og evnen til at takle non-konformitet. Dette kan også relateres til en selvregulerende motivationsproces, hvor øget kundskab om både musikken som skal komponeres, og computerens instrumentale funktioner kan udvikle Vildes evne og forventning om at lykkes i kompositionsaktiviteten. I denne sammenhæng kan der opleves en sammenhæng til Banduras (1997) motivationsteori. Han mener at evnen til at lykkes i gennemførelsen af en musikalsk opgave, og graden af succes i gennemførelsen, afhænger af mængden af relevant kundskab, man har i den enkelte situation. Forventningen om succes i gennemførelsen afhænger desuden af hvilken personlighedstype man er, hvad enten man er ”active producer” eller ”passive foreteller” (Bandura, 1997, p. 38). Der ses i denne sammenhæng, flere lighedstræk mellem de personligheder Bandura præsenterer og min oplevelse af Vilde og Gunnar. Med udgangspunkt i denne aktivitet kan Vilde karakteriseres som den passive personlighedstype, som gradvist undgår udfordringer, der er knyttet til aktiviteten. Dette kan blandt andet skyldes at hendes primære motivation, synes at ligge i aspekter *rundt* aktiviteten. Dette kan være lysten til at lære noget nyt, udforske musik hun er optaget af, det at vi arbejder med computer, eller relationen hun får til mig som voksen, og ikke behovet for å udtrykke sig selv i form af det musikalske udtryk hun vælger.

Modsat kan Gunnar karakteriseres mere som en ”active producer”, hvilket kommer til udtryk af at han i stor grad er selvregulerende i aktiviteten, han søger mod udfordringer og dette er for ham en måde at udtrykke sig selv på. Gunnar har mere kundskab i situationen, og har også en højere forventning om at opnå succes i pågældende aktivitet. Hans forventning om at mestre, er også nærliggende at koble sammen med tidligere erfaringer, hvor han har opnået succes i situationer med lignende udfordringer, erfaringer som Vilde ikke umiddelbart kan erindre. At relatere motivationsperspektivet til personlighed, bliver også forstærket hos Macdonald, Hargreaves og Miell (2002). Gunnar indtager rollen som producer. I den forbindelse styrkes hans forventning om at lykkes, og det har en indflydelse på hans motivation i den opgave han står i.

Der synes at eksistere en forskel mellem informanterne, om hvorvidt motivationen for *selve* aktiviteten reguleres af indre- eller ydre forhold. Vilde arbejder tilsyneladende ikke med komposition på egen hånd, og hun er usikker på hvordan hun selv skal komme videre i processen. Hun siger hun er afhængig af at andre i stor grad definerer mål og indhold i aktiviteten, og hun har svært ved at se sig selv som komponist. Dette oplever jeg som en indikation på at hun styres af ydre motivation, en form for motivation som Teresa Amabile (2012) hævder kan skade eller begrænse kreativiteten. Gunnar virker mere til at blive styret af indre kræfter, en indre lyst til at udtrykke sig gennem denne type musik. Denne form for motivation hævder Teresa Amabile (2012) i større grad avler kreativitet. Dette er en drastisk distinktion og i denne sammenhæng er jeg ikke forudsætningsløst enig med Amabile. Dette skyldes at motivationen, muligvis kan være styret af en indre motivation men knyttet til aktivitetens omkringliggende sociale forhold. I den forbindelse skal vi i det følgende se nærmere på påvirkningen af den sociale kontekst.

5.3. Aktiviteten som et socialt projekt

Det er vanskeligt, om ikke umulig, at se på selvet isoleret fra den sociale praksis individet er en del af. Informanternes identitetsudvikling i denne afhandling hænger derfor i stor grad sammen med, den sociale kontekst de er en del af. Dette er flere gange blevet indikeret i ovenstående afsnit, og jeg vil i dette afsnit belyse betydningen af den komponerende aktivitet udfra den social kontekst. Først vil jeg identificere den livsfase informanterne kan siges at befinde sig i, og hvordan klubben, aktiviteten og informanterne tilpasser sig dette forhold. Dernæst jeg vil fremhæve hvordan det sociale samspillet og udvikling af en *social identitet* påvirker aktiviteten.

5.3.1. Puberteten

Både Vilde og Gunnar befinder sig i puberteten, et stadie i livet hvor identiteten kan siges at udvikle sig kraftigt. De selvstændiggør sig, de udforsker sine egne, og andres grænser, og de prøver at finde sin plads i den sociale omverden. Her kan vi gå til psykologen Erik Erikson (1968), som med spor af Freud, blandt andet viser til en psykosocial udviklingsproces, hvor menneskets livsperiode kan deles ind i otte aldre med sine forskellige identitetskriser. Vildes og Gunnars identitetskrise kan i denne sammenhæng siges at være en kamp mellem identitet og identitetsforvirring, hvor deres udforskende adfærd kan have to mulige udfald. De kan stadfæste personligheden ved at erfaringerne fra de tidligere livsfaser udprøves på nyt og tilpasses en ny helhed i form af puberteten. Dette bliver da opfattet som krisens positive udfald, hvor de kan opleve et samsvar mellem deres indre identitet og deres opfattelse af den sociale omverden. Det negative udfald kan derimod være, at der ikke eksisterer dette samsvar, og at de dermed oplever

en form for forvirring. Denne kan resultere i, at de oplever problemer med at afgrænse sig selv, og dermed at finde sin plads i den sociale omverden. For Vilde og Gunnar udgør Klubben hovedsageligt den sociale omverden, og dermed kan det være afgørende, at der indenfor rammerne af Klubben eksisterer muligheder, hvor de får lov til at udforske deres identitet. Udforskning af både sin indre identitet, udviklet igennem deres tidligere livsfaser, men også udforskning af deres identitet i relation til omverden. Klubben lægger til rette for at denne udforskning får grobund, og arenaen som skabes for det, etableres med tydelige grænser som de unge skal holde sig indenfor, for at kunne være en del af fællesskabet. I denne sammenhæng har min rolle som en nærværende voksen en indvirkning.

Selvom jeg har taget udgangspunkt i, at det meste af det vi gør skal ske på informanternes præmisser, så er jeg tilstede, snakker med informanterne om både musikalske, og ikke musikalske temaer, og informanterne udprøver sine identitetsmodeller i samværet med en voksen. Min tilstedeværelse får en indvirkende funktion i denne proces, og informanterne har en forventning om min reaktion, som relateres til deres adfærd. Centralt i Meads spejlingsteori ligger denne relationen mellem selvet og en anden person vurderende funktion. Her mener Mead at der kan være forskel af denne anden persons betydning. De, som i den forbindelse har stor betydning, kalder han for *den signifikante anden* (Mead & Morris, 1934). Den komponerende aktivitet som Vilde og Gunnar har arbejdet med, giver grobund for en type identitetsudforskning. Smagspræferencer, æstetiske perspektiver og kreativitet bliver blandt nogen områder udforsket, i tillæg til at værdier knyttet til den musikken de er optaget af bliver genstand for vurdering og implementering i opfattelsen af deres egne værdier. Som tidligere nævnt, kan komponeringsaktiviteten siges at starte før selve komponeringen begynder, fordi informanterne finder inspiration i musik de lytter til. Inspirationen de her finder kan imidlertid være vanskelig at definere.

Vilde: Jeg har egentlig alltid bare vært en sånn person som liksom bare hører på sanger, ofte tenker jeg ikke så dypt inn på meninger med sangene, jeg bare hører på dem og synes det høres bra ut...

Vilde tillægger ikke musikkens mening nogen særlig betydning. Vi har også set, at det kan være udfordrende for hende, at forklare hvorfor musikken lyder appellerende, det er bare noget den gør – en type tavs intuitiv kundskab. I det sociale samspil i klubben påtager Vilde sig dog en ydre præsentation af sig selv som muligvis kan henvises til en inspiration i den musik hun hører på. Hun hører meget på heavy metal, går i mørkt tøj og har en personlighed som kan være vanskelig at gennemskue. Med andre ord oplever jeg, at hun til en vis grad fremtræder stereotypisk, i

forhold til den musik hun hører på.⁵ Denne fremtoning, kan også relateres til en del af chiptunemusikken hun interesserer sig for, som hun selv klassificerer som mystisk og *creepy*. At Vilde har denne fremtoning, kan skyldes bevidste eller ubevidste valg knyttet til sit selvbillede, det kan også i en social kontekst være et valg ud fra hvordan hun ønsker at fremstå, eller det kan skyldes forhold som min forskning ikke har gjort rede for. Ud fra Hall's (1992) kulturteoretiske identitetsopfattelse, kan dette også forklares med, at hun påvirker og tilpasser sin fremtoning med tanke på valg af tøj, personlighed etc. til de forskellige kulturelle sammenhænge.

I selve aktiviteten er vi relativt isoleret fra den sociale kontekst i klubben. Med dette mener jeg, at det er Vilde og jeg som er tilstede og hvad der ellers sker på klubben, ser ikke ud til at påvirke Vilde i særlig grad. Derimod spiller den sociale sammenhæng på klubben en større rolle for Gunnar, hvor denne sammenhæng bliver en integreret del af hans aktivitet i studioet.

Gunnar er som kendt en dreng med en anderledes personlighed. Hans ydre præsentation af sig selv, kan også relateres til en form for stereotypi. Dette fremkommer af at selvom Gunnar selv udtaler sit forhold til musik som eklektisk, er han først og fremmest Hip Hop-artist/producer. Gunnar går i en bestemt type tøj, snakker på en bestemt måde og optræder ud fra en række kulturelle koder, som råder indenfor en Hip Hop-kultur. Som Even Ruud belyser er denne form for udforskning af rolleidentiteter centrale træk ved *den sociale pubertet* (Ruud, 2013, p. 150). Gunnars selvbillede blive konstitueret, underbygget og ikke mindst forstærket, når det sættes ind i denne sociale kontekst. Han kalder sig selv for producer, noget de andre også kalder ham. Dermed kan der eksistere en kollektiv forståelse af, hvordan den rolle fungerer og hvilket ansvar som følger med. Denne kollektive forståelse af selvbilledet som producer, inkluderer dermed aspekter om personlighedstype, fremstilling, og den sociale rolle Gunnar spiller (MacDonald et al., 2002, p. 8). Dette betyder at Gunnar fremtræder på en specifik måde, med en bestemt personlighedstype i det sociale samspil i studioet, udviklet af en blanding mellem Gunnars eget selvbillede og en kollektiv forståelse af figuren som producent. Dette kan indikere at gruppen overfører en slags rollefordeling til sin egen kultur, bestående af roller som gruppen mener at eksisterer.

Både Gunnar personlig og den sociale kontekst han er en del af, har en række artister som de anser som sine forbilleder. I en populærmusikalsk diskurs vil disse variere alt efter hvem som til enhver tid anses som de "mest" populære, men der er nogle artister eller legender, som for disse unge eksisterer i mere tidsløs forstand. Dette er artister som gruppen identificerer sig med, individuelt og-/eller kollektivt, og det er artister som i kraft af denne identifikation kan kaldes for "helte" jf. Eriksons psykosociale udviklingsteori (2000). Identifikationen sker på

⁵ Stereotypien bruges her som et værktøj for at forstå denne fremtrædelse, og det er dermed ikke en karakteristisk Vilde udtaler om sig selv.

baggrund af den ydre præsentation af artisten, og i mange tilfælde de værdier disse står for. Disse artister kan, forstås som ydre objekter informanterne ser sig selv i lyset af, og idet disse ydre objekter får en betydning for opfattelsen individets selv billede vil de ydre objekter fungere som den tidligere omtalte *signifikante anden* (Mead & Morris, 1934). Det kan imidlertid også være tilfældet, at musikken artisterne formidler, og oplevelsen af denne, får en tilsvarende signifikant funktion (Ruud, 2013). Artisterne og-/eller musikken får en symbolværdi, og er med til at begrebsfæste, og forstå den sociale virkelighed denne gruppe er en del af. Funktionen af denne symbolværdi kaldes for *appropriering* (Ruud, 2013, p. 70). Forståelsen af dette begreb kan rettes mod at vi selv afgør hvilken mening i musikken vi skal ”appropriere” ved at sætte i relation til vores egen virkelighed.

Gunnar: Jeg gikk på Ila skole, ikke så fin skole, driver å dealer hasj i skolegården, og liksom så var det jo folk som fortsatt så tilbake på Tupac og hedret han og 50 cent og Eminem ikke sant, og så var det liksom, beste bitten på den tida var jo every hood we're going through, all the gangsters around my whole crew, skjønner du, det er den der alle vil være Tupac, 50 Cent, alle vil være noen, hvis ikke de har talent så vil de i hvert fall være noen i nærheten. Så alle begynner å gå med de baggyklærene booty on og skikkelig kul og plutselig starter gangene sine, skjønner du, så jeg sa rett ut "fuck again about gangbang" og så sier jeg jo, "I am grown now da B, gangster and everything" du så opp til dem, du ville være en gangster men alle hadde sine egne grenser, som jeg, jeg fant ikke på noe tull, jeg hadde mine linjer, men jeg kunne ta litt snarveier en gang i blant, ikke sant, det var meg. Og snarveiene kunne bli stygge, men jeg lærte av de!

I dette eksempel ser man hvordan Gunnar og de andre i gruppen, er en del af en kultur som tillægger sig nogle af de værdier musikken og artisterne formidler. Disse værdier får en funktion i deres personlige-, så vel som, sociale identitetskonstruktion, og der eksisterer en *approprierings*proces, idet at Gunnar aktivt tillægger musikken denne funktion. Samtidig som Gunnar selv vælger, hvilken betydning musikkens mening skal få for ham, bestemmer han også hvilken betydning musikkens mening *ikke* skal få for ham. I ovenstående eksempel går han aktivt ind i musikkens mening, og afgør at dette er noget han tager afstand fra. Gruppen, som hører til på klubben, har også en udtalt distance til disse kulturelle forhold, på trods af at dette er artister de kollektivt ser op til, og de prøver at efterligne i udstråling og ordbrug. Dermed får musikken og kulturen rundt musikken en symbolfunktion i Gunnars selvkonstruktion af sin identitet.

Gunnar vælger også, i sine raptekster, at *appropriere* den musikalske mening ved, at referere til den omtalte kulturelle sprogbrug, og tillægge den en anden mening. Han har raptekster, der indeholder ord, som ud fra en amerikansk Hip Hop-kultur kan forstås som diskriminerende og med en tilhørighed til euforiserende stoffer. Men i sin afstandstagen fra denne kultur, tillægger han disse ord en anden mening. Af disse valgte ord, herunder *bitch, dope, drunk, fuck, nigga* etc. bruger han dem for at vise en tydelig reference til den amerikanske Hip Hop-kultur, samtidig som han i sine handlinger tager afstand fra deres umiddelbare betydning.

5.4. Opsummering af kapitlet om identitet

Ovenstående fremstilling har vist hvordan aktiviteten, og forholdene rundt denne har taget del i informanternes individuelle hverdag, samt hvordan aktiviteten har spillet en rolle i hver enkeltes udvikling af selvbillede. Aktiviteten har spillet en rolle i opfattelsen af hver enkeltes virkelighed, og computeren har vist sig at have en central funktion i udviklingen af nogle unges sociale identitet. Begge fandt det kreative arbejde givende, fordi de lærte noget nyt. De lærte noget nyt både på et teknisk færdighedsniveau, men også på et personligt og et socialt niveau, hvor aktiviteten gav dem anerkendelse i klubben, og de lærte nye sider af sig selv som følge af aktiviteten. Fra dette kan det udlades at komposition på computer, er en aktivitet som kan tage del i et personligt- såvel som socialt identitetsprojekt. Unge identificerer sig gennem teknologien med sine forbilleder, og i lyset af den gældende kultur sker dette i en kontinuerlig proces hvor computeren spiller en central rolle. Ser man dette i en didaktisk kontekst, kan det siges at denne læring, den antropogene-, sociokulturelle- såvel som færdighedsrelaterede kundskab, er en læring som de tager med sig videre i både identitetsudviklingen, og til næste gang de skal komponere musik på computer. Dermed bliver denne læring at se som en konsekvens af aktiviteten, og en forudsætning for næste aktivitet – set ud fra et didaktisk perspektiv. Hvilke muligheder og begrænsninger der, ud fra dette didaktiske perspektiv, kan knyttes til aktiviteten skal jeg fremhæve i næste kapitel.

6. Kapitel – Resultat, didaktiske aspekter

I det følgende kapitel vil jeg tage udgangspunkt i den digitale komponering ud fra et didaktisk perspektiv. Dette kapitel vil besvare problemstillingens anden del, ved at belyse *hvilke didaktiske udfordringer og muligheder, der ligger i den digitale komponerende aktivitet*. Udgangspunktet for en didaktisk forståelse af komponering på computer, finder sin base i at *nogen lærer noget af nogle*. Konteksten den undersøgte musikalske praksis tager del i, kan i overvejende grad karakteriseres som uformel (Folkestad, 2006). Det vil sige at *hvem*, *nogen lærer noget af*, og *hvad* dette noget består af ikke nødvendigvis udgøres eller defineres er nogle andre. Med et uformelt udgangspunkt for komponering på computer, og at denne afhandlingens empiri er hentet fra et casestudie i denne praksis, så er det nærliggende og højest aktuelt, at se nærmere på nogle af de didaktiske perspektiver som foreligger, også for at denne kundskab kan overføres til en læringsarena af mere formel karakter. I den forbindelse vil jeg i det følgende; behandle perspektiver knyttet til computeren som medium, computeren forstået som et instrument, informanternes selvlæring, og hvilke muligheder der kan siges at eksistere ved komposition på computer. I denne sammenhæng kan det bemærkes, at alle tre brugsområder som foreslås af Kvidal (2009) hvor teknologien kan optræde i musikfaget som teknologirelateret musik, som middel, og som indhold er at genkende. Begge informanter vælger at arbejde med en genre som af Kvidal kendetegnes som teknologirelateret musik. Begge bruger computeren som middel for at dokumentere sine kompositioner, og begge møder tekniske udfordringer hvor kundskab om teknologi er med til at løse et opstået problem. I det følgende tages der udgangspunkt i udfordringer knyttet til de to sidste brugsområder, da det første brugsområde, teknologirelaterede musik, i denne sammenhæng er konstateret som et præmis for aktiviteten.

6.1. Computeren som middel

Kort tid ind i arbejdet med computeren viste der sig nogle udfordringer knyttet til computeren som medium, og jeg vil i dette afsnit præsentere nogle af disse, samt vejen igennem forskellig software som dannede udgangspunkt for komponeringsaktiviteten.

Gunnar havde etableret sit arbejdsområde i form af et studio, som han havde adgang til når han ønskede det, og han var vant til at arbejde der. Hans erfaring gjorde, at han ikke mødte de samme udfordringer som Vilde, hvis situation var anderledes i kraft af, at hun ikke havde etableret et tilsvarende arbejdsområde. Hvis hun skulle arbejde med komponering på egen hånd hjemme, betød det at hun skulle arbejde på en PC da det var det eneste hun havde tilgængelig

der. Dette var en udfordring da det på Klubben var Mac-computere som var tilgængelige. Udfordringen forsøgte vi at løse ved at bruge onlineplatforme, som eksempelvis Soundation.com. Denne platform vil kunne bruges i begge styresystemer, alt man er afhængig af er en computer med internetforbindelse. Til at få en forståelse for arbejdsmetoden ved komponering på computer, giver Soundation et fint overblik. Programmet præsenterer funktioner man finder tilsvarende i andre programmer, og man har mulighed for at importere egne lyde i tillæg til den lydbank som findes tilknyttet. Dog byder Soundation på udfordringer i form af, et begrænset antal lyde, som i stor grad var forhåndsbestemt uden mulighed for ændring af lydenes karakter (betalingsversionen bød her på mindre begrænsninger end gratisversionen som vi arbejdede med). I tillæg kunne man, i gratisversionen, ikke gemme arbejdet med de importerede lyde, hvilket gjorde det vanskeligt når det valgte indhold var chiptunemusik. Vi var afhængig af at importere eksterne lyde af en bestemt karakter da lydene i den eksisterende lydbank ikke var af ønsket karakter.⁶ Derfor bestemte vi os for at afprøve programmet Audacity - også er et gratisprogram og kompatibelt med begge styresystemer. Dette er ikke onlinebaseret, men det tillader at importere ubegrænsede mængder med lydfile. Brugervenligheden oplevedes af Vilde som væsentlig dårligere, og det var mindre intuitivt at arbejde med. Vi prøvede programmet FL studio, også et kompositionsprogram og som Vilde havde hørt om før, men det blev for kostbart for Vilde. Dermed foreslog Vilde at bruge Garageband som var tilgængelig på klubben med den begrundelse:

Vilde: Jeg har jo ikke jobbet noe hjemme hittil egentlig da så, det kan jo hende at jeg ikke får tid til å jobbe hjemme fremover heller.

Efter at arbejdsområdet var defineret - Garageband på Mac på klubben som hun kunne arbejde med når hun var der - blev det lettere at sætte i gang med den egentlige aktivitet. Ovennævnte former for udfordringer er rent rammefaktorelle problemstillinger hvor tilgængelighed og valg af medie (jf. den didaktiske model præsenteret i afhandlingens teoridel) afgør om komponering på computer lader sig gøre.

En del af læringsaktiviteten som eksisterede omhandler brugen af computeren og færdigheder knyttet til dette. I den sammenhæng ønsker jeg at se nærmere på computeren forstået som et musikinstrument.

⁶ På internettet ligger disse lyde frit tilgængeligt, og vi hentede de fleste lyde fra <http://woolyss.com/chipmusic-samples.php> (lesedato; 29.01.2015)

6.2. Computeren som indhold/instrument

Ethvert instrument eller værktøj forudsætter en vis håndværksmæssig kompetence af brugeren (Kvidal, 2014).⁷ Teknologiens udvikling har gjort det lettere at erhverve sig denne kompetence på computeren, og eksempelvis tilbyder computeren et klanglig potentiale som på et traditionelt instrument ville tage lang tid at opnå. Trods dette er der andre former for teknisk kompetence man bør lære, for at kunne håndtere computeren som instrument. I det følgende forsøger jeg at sætte computeren som instrument ind i en traditionel instrumental oplæringskontekst – dette for at vise en eventuel parallel, mellem computeren og et traditionelt musikinstrument i en oplæringsituation.

6.2.1. Udvikling af psykomotoriske færdigheder

Med en forståelse af psykomotoriske færdigheder som i konteksten af en instrumentalopklæring på et traditionelt instrument, vises der til udvikling af tekniske færdigheder som fingersætning, nodelæsning og tungebrug, hvilket kan relateres til våre kinæstetiske og taktile sanser (Fostås, 2002). Disse færdigheder får en anden betydning, når man ser sætter dem i sammenhæng med computeren. Her er tekniske færdigheder i udgangspunktet underordnet, da man i stor grad benytter iforvejen indspillede loops, hvor pust, klang, betoning etc. er forhåndsbestemt. Disse er dog parametre som kan justeres, men dette er ikke nødvendigvis afhængig af tekniske spillefærdigheder på et instrument. Dog kan man se nærmere på, hvad der kan karakteriseres som tilsvarende psykomotoriske spillefærdigheder på en computer.

Med Vilde, hvor konceptet komponering på computer er et forholdsvis nyt fænomen, bruger vi tid på at udvikle en form for teknisk kompetence. Dette kan tage udgangspunkt i kompetence om; hvordan computeren fungerer, hvordan programmet fungerer, hvad de forskellige funktioner indebærer, udvikling af et overblik over mængden af loops og samples som er tilgængelig etc.

Vilde: Jeg klarte å få den til å lage litt sånn lyder som likner litt på sånn chiptunelyder og sånn, men då var jeg ikke sikker på hvordan man skulle gjøre ting og sånn med det. Det var litt komplisert!

En stor del af tiden med Vilde gik til udvikling af kompetence indenfor disse områder. Med jævne mellemrum kom vi til situationer hvor Vilde mødte en udfordring, som eksempelvis skyldtes manglende kompetence om programmets funktionalitet, hvilket dermed førte begrænsninger til komponeringsprocessen. I en af disse situationer observerede Vilde, at nogle loops ikke havde jævne overgange, men at hun kunne høre et ”hak” mellem dem. En af måderne

⁷ http://musikkultur.no/fag_nytte/digitale_verkty_i_estetiske_fag_249483.html
(lesedato 29.01.2015)

at løse det på, er at bruge crossfade funktionen som kan maskere sådanne ”hak”. Denne blev introduceret og det blev en funktion hun senere genbrugte.

Vilde: Men jeg husker at det var et eller annet vi gjorde når det var veldig brå overganger, at vi fadet de mer ut... Det husker jeg at det ble ganske bra!

Det som kendetegner denne funktion som en psykomotorisk færdighed, er at funktionen bliver en del af Vildes tekniske repertoire, og ved at gentage denne færdighed over tid vil denne automatiseres. Hun bruger dermed mindre tid på at gennemføre handlingerne hun må udføre, for eksempelvis at benytte crossfade funktionen.

Hos Gunnar ses lignende tendenser. Forskellen her er, at han har udviklet mere kompetence om computeren som instrument. I kraft af at han har mere erfaring med at arbejde med Garageband, er han vant til at bruge flere af de muligheder som ligger i programmet. Et af de værktøj som Gunnar ofte bruger i sin kompositionsproces er automation, som automatisk justerer eksempelvis volumen efter komponistens forhåndssatte niveauer. Gunnar er bevidst om hvordan dette værktøj fungerer, og dynamisk udvikling er blevet et kriterium i hans kompositionsproces.

6.2.2. Udvikling af psykoauditive færdigheder

I en af observationerne havde Gunnar arbejdet med en indspilning, sammen med en af sine artister:

Gunnar: Det han gjorde etter den kvelden du var her. Han dro hjem øvde skikkelig på den, skikkelig! Så kom han hit, vi spilte den inn 2 ganger, så skrudde jeg opp litt reverb også tukla litt med equalizeren på introen. Equalizeren på vers, intro og refrenget var forskjellig ikke sant, sånn at det var tre forskjellige equalizere og så skrudde jeg reverb på introen så det ble litt mer kult ikke sant, sånn at det blir en sånn ordentlig intro. Og då var det i boks! Så då sendte jeg det til han på en fil!

Jeg spurgte ham om hvilken funktionalitet disse værktøj havde, eller om han vidste hvordan de fungerede, hvilket han ikke kunne svare på med andet end, at det lyder anderledes. Disse valg kan karakteriseres som æstetiske og kan have udgangspunkt i to forskellige perspektiver. På den ene side kan valgene bero på en Hip Hop-musikalsk diskurs, hvor de omtalte effekter er ønskelige, og at det ligger i selve Hip Hop kulturens æstetik. At brugen af reverb eller equalizeren giver et æstetisk udtryk, som bliver forbundet med den del af Hip Hop-musikken Gunnar er optaget af. Indenfor dette perspektiv kan det også forklares med, at Gunnar muligvis har observeret andre bruge effekterne, hvilket dermed bliver et sociologisk perspektiv som blev omtalt i identitetskapitlet.

Det andet perspektiv kan derimod omhandle en *psykoauditive færdighed* (Fostås, 2002, p. 77), som Gunnar har udviklet. Han hører at ved, at bruge et specifikt værktøj opnår han en

ønsket effekt. Argumenteret ud fra kapitlet om kreativitet, kan han muligvis forestille sig effekten før han hører den for første gang. Han behøves ikke at kunne forklare teknikkenes funktionalitet for, at opnå den ønskede effekt eller eventuelt eksplicit karakterisere effektens betydning for musikken, men effekten bliver et intuitivt element i Gunnars kompositionsproces.

6.2.3. At ”øve” computerskalaer

En stor del af min praksis som instrumentalunderviser i træblæseinstrumenter udgøres af skala- og etudeøvelser. Disse øvelser bruges også i andre oplæringssammenhænge for, at udvikle bestemte sider ved det at spille et instrument. Dette for blandt andet, at oparbejde en teknisk forståelse, forbedre motoriske bevægelser, udvikle musikalitet og det handler i stor grad om at skabe en bro fra det kognitive til instrumentet. Denne praksis hænger igen sammen med Fostås' (2002) udvikling af psykomotoriske færdigheder, og er for mange en naturlig del i udvikling af færdigheder på et instrument. At lære hvordan programmet fungerer, have oversigt over forskellige parametre, som kan justeres for at tilnærme sig en genre, eller hvordan man navigerer rundt i det uendelige udvalg af loops, kan forstås som en teknisk forståelse og færdighed. Denne kan muligvis sidestilles med den udvikling af færdigheder man opnår, når man øver skalaer på et traditionelt instrument. Det er en form for kompetence, som ligger som et grundlag for den komponerende proces. Det elementære fællestræk her, er at mængdetræning skal til, for at den psykomotoriske færdighed skal udvikles. Ved mængdetræning over tid repeteres og automatiseres bevægelser, samt ”adferd der komplekse handlingssekvenser udføres på en mer eller mindre fastlagt måde” (Fostås, 2002, p. 75). Med dette som udgangspunkt kunne det være interessant at udarbejde metodikker, som har til formål at udvikle ”tekniske” færdigheder på computeren.

6.3. Selvlæring

Muligheden til at udvikle egne musikalske kundskaber kan siges at have øget i takt med den teknologiske udvikling (Bauer, 2014). Man kan på nettet finde tutorials, altså lærevideoer som forklarer hvordan man udfører en opgave. Disse varierer i pædagogisk kvalitet, men nogle af disse tutorials er udarbejdet af personer med høj pædagogisk kompetence. Vilde og Gunnar bruger denne type læring i stor grad, og de har udviklet en evne til at finde frem til nogle der virker som godt udviklet læremateriale. Disse tutorials tager ikke udgangspunkt i ”elevens” udgangspunkt, som en fysisk tilstedeværelse af en lærer med fokus på tilpasset oplæring ville gøre mulig, men de er i stedet udarbejdet til at forklare bestemte problemer eller funktioner. Dette er en slags digital pædagogik (Bauer, 2014) eller digital undervisning som til stadig udbredes. Den læringsaktivitet som eksisterer i denne uformelle musikalske praksis omhandler dermed også, et

digitalt bibliotek af læremateriale hvor de unge aktivt går ind og opsøger den information de er ude efter.

Skulle man som pædagog sætte denne aktivitet i en didaktisk kontekst, vil man kunne drage en fordel af elevens evne til at tilegne sig kundskab i form af denne type læremateriale. Det forekommer som en udbredt praksis, når det kommer til ungdom, musik og teknologi at læring på dette felt i stor grad sker via internet.

6.4. Opsummering af kapitlet om didaktiske perspektiver

Ovenstående kapitel har taget udgangspunkt i den kreative komponerende aktivitet på computer, og har forsøgt at identificere de didaktiske muligheder og udfordringer som vi mødte i processen. Heri ligger der perspektiver som kan knyttes til valget af medie, metodik, intentioner og tematik som ligger til grund for den læring der sker.

Placerer man komposition på computer i en didaktisk kontekst og definerer kategorier som mål og indhold, samt udvikler vurderingskriterier i henhold til disse, kan man dermed tilrettelægge for en læringsaktivitet. Kapitlet har belyst centrale temaer ved netop at overføre kundskab fra den uformelle kompositionsaktivitet ind i en formel didaktisk kontekst. Ved at tage udgangspunkt i en didaktisk model, behandles der i kapitlet kategorier med udgangspunkt i computeren som et medium og metoden som ligger deri. Forudsat for denne læring er *intentionen* om at alle skal kunne arbejde med computermusik.

At arbejde med computermusik er en aktivitet som ikke forudsætningsløst lader sig gøre, og man er afhængig af en vis kundskab for at det kan lykkes. Dette er forklaret i dette kapitel og kan opsummeres med:

Vilde: Hvis man kan basic og vet hva man liker vil jeg tro det er mulig at alle kan jobbe med datamusikk!

7. Kapitel – Opsummering og konklusion

Afhandlingens tema omhandler komponering på computer, og dens betydning for unges musikalske- og identitetsmæssige udvikling. Tematikken er belyst igennem at svare på følgende todelte problemstilling: *Hvad kendetegner digital komponering i unges musikalske praksis, og hvilke didaktiske udfordringer og muligheder lægger der i denne aktivitet?*

I arbejdet med denne afhandling har jeg været interesseret i at få indblik i en musikalsk praksis blandt unge. Jeg har trådt ind i en eksisterende social- og kulturel kontekst, og jeg har forsøgt at afspejle en praksis som eksisterer for nogen, og som har potentiale for at eksistere hos andre. Formålet var at styrke min egen forståelse af dagens ungdomskultur, samt at se nærmere på en musikalsk oplæringskontekst som er anderledes end den jeg selv er opvokset i.

At komponere på computer er karakteriseret ved at det indeholder mange af de samme elementer, som hvis man skulle komponere på et traditionelt instrument. Man bliver inspireret og motiveret til at komponere, eller musicere, og man kan have et ønske om at formidle noget, eller aktiviteten i sig selv kan være underholdende. Om aktiviteten er kreativ, eller resulterer i noget kreativt, kan diskuteres i lys af aspekter som proces, produkt og personlighed, hvor aktivitetens aktører reguleres af fysiske og sociale omgivelser. Som mennesker er vi forskellige, og det samme også indholdet af disse aspekter. Med dette mener jeg at eksempelvis hvilken personlighed man har, kan hænge sammen med hvilken strategi i processen man vælger, eller hvilket forhold man udvikler til produktet man skaber. Hvilken personlighed man besidder, har også betydning for hvordan man forholder sig til sine omgivelser, og omvendt kan hvordan man forholder sig til sine omgivelser være afgørende for udviklingen af personligheden. De kreative aspekter som er trukket frem i afhandlingen, er elementære karakteristika i en komponeringsaktivitet, som kan siges både at gælde for komponering på computer og på samme måde på et traditionelt instrument.

Komponeringsaktiviteten kendetegnes også af, at den i nogle tilfælde tager en naturlig del i de unges hverdag. Hos Gunnar tog aktiviteten udgangspunkt i en allerede etableret musikalsk praksis, hvor det var muligt at analysere hvilken betydning aktiviteten havde for hans personlige og sociale udvikling. Hos Vilde, hvor denne aktivitet ikke var en del af hendes musikalske praksis blev det dermed et tillæg, og en anden måde hvorpå hun kunne udforske, og konstruere sin identitet. Hos Gunnar er computeren en central del i denne proces og mange aspekter af hans identitetsudvikling sker omkring computeren. Dette bliver både et musikalsk, men også et socialt, samspil hvor digital komponering kendetegnes af identitetsmæssige processer. Samme mulighed eksisterer for Vilde, og på trods af at et tilsvarende socialt miljø ikke er etableret, bliver

komponering på computer kendetegnet af en udforskning af hendes identitet, omend hun ikke har opdaget komponeringens identitetsformidlende funktion. Det kan tolkes, at komponering på computer kendetegnes af-, og for nogle unge giver et naturligt udgangspunkt for, udforskning af egen identitet. Motivation spiller i den forbindelse også en rolle, hvor en kreativ proces præges af en persons vurdering af egne evner i aktiviteten. Om personen er styret af indre- eller ydre forhold, samt hvilken information og kundskab personen har om den pågældende aktivitet. Dette kan styrkes igennem praktisk erfaring med komponering på computer, hvoraf tidligere erfaringer udvikler færdigheder, som kan påvirke videre komponerende aktivitet på computer. Dermed kan man rette et didaktisk søgelys mod aktiviteten som i denne afhandling er analyseret.

Nogle didaktiske perspektiver kan identificeres, både for at forstå den musikalske praksis som er etableret, men også for at skulle gøre brug af denne i en musikpædagogisk kontekst. *Tilgængelighed* var det første umiddelbare som fangede min interesse. Dét at kunne kombinere komponering og teknologi er noget de fleste unge har mulighed for, og i Klubben er dette også tilfældet da det i mine indledende observationer virkede som, at alle havde tilgang til teknologi enten det var en smartphone, tablet, bærbar- eller hjemmecomputer. For informanterne i dette studie er tilgangen til teknologi umiddelbart tilstede, og der eksisterer dermed en mulighed for musikalsk komponerende aktivitet, hvor end de færdes. I kraft af den omfattende tilgængelighed, og udviklingen af denne, eksisterer der også komplikationer og udfordringer. Omfanget af digitale platforme og brugergrænsesnit, såvel som udvalget af musikalske muligheder der ligger i eksempelvis valget af platform, er så omfattende at det kan virke uoverskueligt og udfordrende at vælge. At færdes i denne labyrint af teknologiske og musikalske muligheder forudsætter en forståelse, og en evne til kritisk stillingstagen, for at en komposition skal indtage en ønsket form og karakter. Dette bliver en udvikling i færdigheder, indenfor computerens- og teknologiens instrumentale sider, som er anderledes end på et traditionelt instrument. Den taktile ”hands-on” oplevelse som man får på et traditionelt instrument kan også opfattes som en fysisk håndtering af computeren, hvor færdigheder udvikles til at håndtere særlige parametre.

7.1. En naiv opfattelse af computerens muligheder?

Da jeg begyndte at interessere mig for ”computermusikkens” musikpædagogiske muligheder, var jeg interesseret i at vide om det virkelig var så simpelt, at *alle* havde anlæg for at kunne arbejde med computermusik. At man ikke er afhængig af, at kunne spille et instrument for at komponere kvalitativ god musik, og at denne aktivitet var så umiddelbart tilstede. Dette var en opfattelse af computerens muligheder, som sammen med kollegaer er blevet omfattende diskuteret. Disse tilsyneladende fantastiske muligheder der ligger i at ”nu kan alle jo komponere musik hvor de end er”- blev ofte ophøjet med en næsten ”halleluja-entusiasme”. Dette er naturligvis ikke så

simpelt. Først og fremmest forudsætter komposition af kvalitativ ”god” computermusik en lidenskab og en interesse for musik, hvilket også kan siges at gøre sig gældende på et traditionelt instrument. Dernæst forudsætter komposition på computer tilgangen til teknologi, og når denne tilgang er tilstede så kan der identificeres nogle færdigheder som lægges til grund for kunne håndtere computeren, eller teknologien, forstået både som værktøj og som instrument. Dernæst kan komponering anses som et håndværk, en praksis som forudsætter rent kompositoriske færdigheder. For nogle føles denne praksis mere naturlig end hvad den gør for andre, og dette kan både have sin rod i personlige aspekter såvel som graden af musikfaglig forståelse. Med dette mener jeg, at ikke alle ser sig selv som komponist hvilket kan begrænse muligheden for at blive det. Kundskaben for at løse opgaven *at komponere* kan i stor grad karakteriseres, som en musikfaglig forståelse, og denne lægges til grund for at lykkes i den aktivitet. Hvad denne kundskab består af, kan være vanskeligt at konkretisere, men med reference til Vilde i afsnit 6.4, forudsættes en slags basiskompetence og indsigt i egne musikalske præferencer. Forudsat de ovennævnte forudsætninger, er det min forståelse at, teknologi en naturlig del af nogle unges hverdag og komponering af musik på computer kan appellere til denne del af nogle unges kultur.

7.1.1. Computerens reelle muligheder

Ovenfor er nævnt computerens særegne mulighed i form af sin tilgængelighed og dennes naturlige del af flere unges hverdag. En anden mulighed som blev identificeret og som kan relateres til computerens tilgængeligheds- og funktionsområde, handler om hvordan informanterne selektivt kunne bestemme sig for hvilket musikalsk materiale de ønskede at arbejde med. På første time snakkede jeg og Vilde om hvilken musik hun interesserede sig for, og her kom chiptunemusik frem som et eksempel og noget hun kunne tænke sig at arbejde med. Grundet den omfattende tilgængelighed af musikalske muligheder indenfor teknologien var det noget vi, via et par tastetryk, kunne arbejde med allerede på første time. Vilde kunne med andre ord helt i starten af sin musikalske aktivitet arbejde specifikt med musikalske elementer indenfor en snæver genre. Tilsvarende gjorde sig gældende for Gunnar, som i kraft af sin eklektiske interesse for musik, kunne vælge at komponere klassisk musik, Hip Hop, pop, rock eller andre af de genre som fandtes i form af forhåndsindspillede loops og samples. Ud fra en musikpædagogisk kontekst har jeg ikke før set en tilsvarende mulighed, og det er min forståelse at dette er en mulighed kun musikteknologien tilbyder.

7.2. Afsluttende tolkningsrefleksioner

Jeg har gjort så godt jeg kunne for at belyse afhandlingens tema og for at besvare den tilhørende problemstilling. Alligevel er det *min* vurdering som er lagt til grund for hvad der skulle analyseres

i afhandlingen, og som jeg indledningsvis hentydet til, er dette et område jeg ikke ved så meget om. Dette er imidlertid noget jeg har fået mere kundskab om, og et nyt forskningsprojekt vil trolig kunne afdække yderligere perspektiver indenfor digital komponering. Tilsvarende vil et større udvalg end det som er præsenteret i denne afhandling også kunne føre til en mere fyldestgørende beskrivelse af afhandlingens tema. På trods af dette vil min kundskabsberigelse indenfor dette felt, kunne overføres til pågående projekter som jeg er involveret i indenfor teknologi og ungdomskultur. I skrivende stund er jeg involveret i udarbejdelsen af projekt på Grønland i Oslo, hvor der fra høsten 2015 skal etableres et aktivitetstilbud for unge, som ønsker at komponere Hip Hop og digital musik. Her vil jeg kunne bruge meget af den kundskab jeg har erhvervet, som konsekvens af denne afhandling, og jeg håber at dette kan føre til nye forskningsrelaterede eventyr.

7.3. Forslag til videre forskning

Den første artikel jeg har fundet, som omtaler computeren som et musikinstrument er: *the digital computer as a musical instrument* (Matthews, 1963).⁸ Denne artikkel kom meget tidligt i computerens levetid. Både i litteraturen op igennem computerens historie, og i denne afhandling har der været en gennemgående distinktion mellem et traditionelt instrument og computeren som instrument. Computeren er imidlertid i stadig udvikling, og et forskningsprojekt som fokuserer på computerens kvaliteter som et musikinstrument ville kunne være med til at opdatere synet, belyse forskellene, og eventuelt udviske denne distinktion. Dermed vil man kunne se nærmere på forudsætningerne for, at computeren vil kunne falde ind under terminologien ”et traditionelt musikinstrument” i en musikdiskurs. I den forbindelse kunne det med, udgangspunkt i de didaktiske muligheder og begrænsninger, som eksisterer ved computeren forstået som et instrument, være interessant at udarbejde pædagogisk materiale som didaktisk tilrettelægger en læringsudvikling – en slags metodik for digital komponering.

Teknologi i musikopplæring indenfor både formelle og uformelle kontekster, er et aktuelt og populært tema i det musikpædagogisk fagfelt. Dette med rette, og jeg er af den opfattelse at dette ikke er fuldt udforsket område. Teknologien udvikler sig stadig og det er efter min mening vigtigt, at man fortsætter forskningen af dens brugs- og funktionsområde indenfor musikopplæring. Undersøgelsen i denne afhandling siger ikke noget om udbredelsen af komponering af computermusik, og det ville være interessant at vide mere om *omfanget* af den uformelle- så vel som formelle musikalske praksis. Ser man nærmere på hvilke musikgenre og artister, som råder i den populærmusikalske ungdomskultur, er mange indenfor genren man kan

⁸ <http://signallake.com/innovation/MVMathews1963.pdf>
(lesedato: 23.04.2015)

kalde computermusik. Begrebet *digital æstetik* som jeg indledningsvis indførte bliver ikke nærmere omtalt i denne afhandling og dette ser jeg som et nærliggende tema at udforske. Siden denne afhandling viser til computerens instrumentale sider, med dertil forudsættende færdigheder som er anderledes end på et traditionelt instrument, kan det være nærliggende at tro at digital musik og digital æstetik også kan frembringe en forandret tilnærmelse til musikalitet. Hvad vil det sige at være musikalsk efter den digitale revolution?

7.3.1. Vejen videre...

I startfasen af denne afhandling var jeg interesseret i at vide mere om musikteknologien indenfor adfærdsmodifikation, og jeg ønskede at tilrettelægge et forskningsprojekt på en norsk børneværnsinstitution. Det er klart at et sådant projekt ligger i grænselandet mellem det musikterapeutiske og det musikpædagogiske fagfelt, og i tillæg kunne det praktisk ikke lade sig gøre. I forbindelse med det ovennævnte projektet på Grønland er dette noget jeg skal arbejde med, hvor jeg skal udvikle dette aktivitetstilbud som forebyggende projekt specielt rettet mod vanskeligtstillede unge, samt unge med integrationsproblemer, i tillæg til at det skal være et musikoplæringstilbud, også til børn og unge uden de nævnte udfordringer. Kundskab som er opnået igennem arbejdet med denne afhandling, vil imidlertid fungere som en base for mit videre arbejde med unge, musik og teknologi.

Litteraturliste

- Adorno, T. W. (1976). *Inledning till musiksociologien: tolv teoretiska föreläsningar*. [Lund]: Bo Cavefors.
- Amabile, T. M. (1990). Within You, Without You: The Social Psychology of Creativity, and Beyond. In M. A. Runco & R. S. Albert (Eds.), *Theories of creativity* (pp. 61-91). Newbury Park, Calif.: Sage Publications.
- Amabile, T. M. (2012). *The Social Psychology of Creativity*: Springer New York.
- Atkinson, J. W. (1964). *An introduction to motivation*. Van Nostrand.
- Bakke, S. (1994). Læreren i skapande aktiviteter i musikk - nokre strek i eit omriss av ein balansekunstnar. In P. Dyndahl & Ø. Varkøy (Eds.), *Musikkpedagogiske perspektiver* (pp. s. 115-134). Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: Freeman.
- Bauer, W. I. (2014). *Music learning today: digital pedagogy for creating, performing, and responding to music*. New York: Oxford University Press.
- Bennett, A. (2000). *Popular music and youth culture: music, identity and place*. Basingstoke: Macmillan.
- Bergem, T. (2011). *Læreren i etikens motlys: innføring i yrkesetisk tenkning og praksis*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Bjørndal, C. R. P. (2011). *Det vurderende øyet: observasjon, vurdering og utvikling i undervisning og veiledning*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Bourdieu, P. (1992). *Kultur och kritik: anföranden av Pierre Bourdieu*. Göteborg: Daidalos.
- Crozier, W. R. (1997). Music and social influence. In D. J. Hargreaves & A. C. North (Eds.), *The Social psychology of music* (pp. S. 67-83). Oxford: Oxford University Press.
- DeNora, T. (2000). *Music in everyday life*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Denscombe, M., & Larson, P. (2009). *Forskningshandboken: för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur.
- Dyndahl, P. (2002). *Musikk/teknologi/didaktikk: om digitalisert musikkundervisning, dens diskursivitet og (selv)ironi* (Vol. nr 152). Oslo: Det humanistiske fakultet, Universitetet i Oslo.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: youth and crisis*. London: Faber & Faber.
- Erikson, E. H. (2000). *Barndommen og samfunnet* (K. v. Krogh, Trans.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Evenshaug, O., & Hallen, D. (2000). *Barne- og ungdomspsykologi*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Fangen, K. (2010). *Deltagende observasjon*. Bergen: Fagbokforl.
- Folkestad, G. (1996). *Computer based creative music making: young people's music in the digital age* (Vol. 104). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

- Folkestad, G. (2006). Formal and informal learning situations or practices vs formal and informal ways of learning. *British Journal of Music Education*, 23(02), 135-145.
- Fostås, O. (2002). *Instrumentalundervisning*. Oslo: Universitetsforl.
- Frith, S. (1981). *Sound effects: youth, leisure, and the politics of rock'n'roll*. New York: Pantheon Books.
- Gadamer, H.-G. (2003). *Forståelsens filosofi: utvalgte hermeneutiske skrifter* (H. Jordheim, Trans.). Oslo: Cappelen.
- Giddens, A. (1991). *Modernity and self-identity: self and society in the late modern age*. Cambridge: Polity Press.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine.
- Gough, H. G. (1979). A creative personality scale for the Adjective Check List. *Journal of personality and social psychology*, 37(8), 1398.
- Guilford, J. P. (1950). Creativity. *American Psychologist*, 5, 444 - 454.
- Guilford, J. P. (1968). *Intelligence, creativity, and their educational implications*. San Diego, Calif.: R. R. Knapp.
- Hall, S., Held, D., & McGrew, A. (1992). *Modernity and its futures*. Cambridge: Polity Press.
- Hallam, S. (2006). *Music psychology in education*. London: Institute of Education, University of London.
- Hanken, I. M., & Johansen, G. (1998). *Musikkundervisningens didaktikk*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Hargreaves, D. J., Miell, D. E., & MacDonald, R. A. R. (2012). *Musical imaginations: multidisciplinary perspectives on creativity, performance, and perception*. Oxford: Oxford University Press.
- Hickey, M. (1997). The Computer as a Tool in Creative Music Making. *Research Studies in Music Education*, 8(1), 56-70. doi: 10.1177/1321103x9700800106
- Imsen, G. (2005). *Elevers verden: innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Jank, W., & Meyer, H. L. (2012). *Didaktiske modeller: grundbog i didaktik* (J. P. Christiansen, Trans.). København: Gyldendal.
- Johansen, G. (2010). Modernity, Identity and Musical Learning. In R. Wright (Ed.), *Sociology and music education* (pp. S. 155-164). Farnham: Ashgate.
- Katz, S. L. (2009). *"Dichotomous Forces of Inspiration in the Creative Process": A Study of Within-domain Versus Beyond-domain Music Composers*. Harvard University.
- Katz, S. L., & Gardner, H. (2012). Musical materials or metaphorical models? A psychological investigation of what inspires composers. In D. J. Hargreaves, D. E. Miell & R. A. R. MacDonald (Eds.), *Musical imaginations: multidisciplinary perspectives on creativity, performance, and perception* (pp. 107-123). Oxford: Oxford University Press.

- Kaufman, J. C., & Beghetto, R. A. (2009). Beyond big and little: The four c model of creativity. *Review of general psychology, 13*(1), 1.
- Kjørup, S. (2008). *Menneskevidenskabene*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Kozbelt, A., Beghetto, R. A., & Runco, M. A. (2010). Theories of Creativity. In J. C. Kaufman & R. J. Sternberg (Eds.), *The Cambridge Handbook of Creativity* (pp. 20-47): Cambridge University Press.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (T. M. Anderssen & J. Rygge, Trans.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kvidal, H. (2008). *Undervisning i musikkteknologi – Kasusstudier av to undervisningsfag*. (Masters Thesis), Norges Musikkhøgskole. Retrieved from http://www.musikkteknologi.no/undervisning_i_musikkteknologi/Undervisnings_i_musikkteknologi_-_Kvidal.pdf
- Kvidal, H. (2009). Å være digital i musikkfaget. In H. Otnes (Ed.), *Å være digital i alle fag* (Vol. 11, pp. s. 209-224). Oslo: Universitetsforl.
- Kvidal, H. (2014). Digitale verktøy i estetiske fag. from http://musikkultur.no/fag_nytte/digitale_verkty_i_estetiske_fag_249483.html
- MacDonald, R. A. R., Hargreaves, D. J., & Miell, D. (2002). *Musical identities*. Oxford: Oxford University Press.
- Manning, P. (2013). Laptop Music and Related Activities *Electronic and Computer Music* (4 ed.): Oxford University Press.
- Matthews, M. (1963). The digital computer as a musical instrument. *Science, 142*(3592), 553-557. doi: DOI: 10.2307/1712380
- McCrae, R. R. (1987). Creativity, divergent thinking, and openness to experience. *Journal of personality and social psychology, 52*(6), 1258.
- Mead, G. H., & Morris, C. W. (1934). *Mind, Self, and Society: From the Standpoint of a Social Behaviorist*: University of Chicago Press.
- Nielsen, F. V. (1998). *Almen musikedidaktik*. København: Akademisk Forlag.
- O'Neill, S. A. (2002). The self-identity of young musicians. In R. A. R. MacDonald, D. J. Hargreaves & D. Miell (Eds.), *Musical Identities* (Vol. 5, pp. S. 79-96). Oxford: Oxford University Press.
- Plucker, J. A., & Makel, M. C. (2010). Assessment of creativity. In R. J. Sternberg, J. C. Kaufman & R. S. Albert (Eds.), *The Cambridge handbook of creativity* (pp. 48-73). Cambridge: Cambridge University Press.
- Rhodes, M. (1961). An Analysis of Creativity. *The Phi Delta Kappan, 42*(7), 305-310. doi: 10.2307/20342603

- Richards, R. (2007). *Everyday creativity and new views of human nature: psychological, social, and spiritual perspectives*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Richards, R., & Runco, M. A. (1997). *Eminent creativity, everyday creativity, and health*. Greenwich, Conn.: Ablex Publishing.
- Runco, M. A. (2003). Education for Creative Potential. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 47(3), 317-324. doi: 10.1080/00313830308598
- Runco, M. A. (2008). Creativity and Education. *New Horizons in Education*, 56(1), n1.
- Runco, M. A., & Acar, S. (2012). Divergent Thinking as an Indicator of Creative Potential. *Creativity Research Journal*, 24(1), 66-75. doi: 10.1080/10400419.2012.652929
- Ruud, E. (2013). *Musikk og identitet*. Oslo: Universitetsforl.
- Savage, J. (2005). Working Towards a Theory for Music Technologies in the Classroom: How Pupils Engage With and Organise Sounds with New Technologies. *British Journal of Music Education*, 22(2), 167-180.
- Seddon, F. A., & O'Neill, S. A. (2003). Creative Thinking Processes in Adolescent Computer-based Composition: an analysis of strategies adopted and the influence of instrumental music training. *Music Education Research*, 5(2), 125-137.
- Sloboda, J. A. (1985). *The musical mind: the cognitive psychology of music*. Oxford: Clarendon Press.
- Sloboda, J. A. (2005). *Exploring the musical mind: cognition, emotion, ability, function*. Oxford: Oxford University Press.
- Stake, R. E. (1994). Case studies. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 236-247). Thousand Oaks, Calif.: Sage.
- Sternberg, R. J., Kaufman, J. C., & Albert, R. S. (2010). *The Cambridge handbook of creativity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Söderman, J., & Folkestad, G. (2004). How hip-hop musicians learn: Strategies in informal creative music making. *Music Education Research*, 6(3), 313-326.
- Vinge, J. (2010). Digitale verktøy og digital kompetanse i musikkfaget. In J. H. Sætre & G. Salvesen (Eds.), *Allmenn musikkundervisning: perspektiver på praksis* (pp. s. 264-281). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Vinge, J. (2014). *Vurdering i musikkfag: en deskriptiv, analytisk studie av musikkklareres vurderingspraksis i ungdomsskolen* (Vol. 2014:1). Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Vygotskij, L. S. (1995). *Fantasi och kreativitet i barndomen*. Göteborg: Daidalos.
- Wallas, G. (1926). *The art of thought*. New York: Harcourt, Brace and Company.
- Webster, P. R. (2015). Encouraging imaginative thought in music with students in our classes. Retrieved 26.03.2015, from <http://www.peterwebster.com/Present/ImaginativeThought.pdf>

Appendiks

Interviewguide

Interviewguiden er semistruktureret og tematisk vil den kredse omkring den interviewedes oplevelser med musik, og kan indeholde spørgsmål som ligner på følgende:

- Hvilken betydning har musik for dig i dag?
 - Hvad bruger du musik til?
 - Hvornår/ofte høre du musik?
 - Har musikken forskellige funktioner for dig?
 - Hvad ønsker du at opnå ved at høre musik?

- Hvilken musik lytter du til/ er optaget af?
 - En bestemt genre, stemning?
 - Hvad giver musikken dig når du hører på den?
 - Er der en bestemt artist du er specielt optaget af?
 - Hvorfor?

- Hvilken musik ønsker du selv at komponere?

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

”Alle kan jobbe med datamusikk”

Bakgrunn og formål

Takk for at du vil delta i forskningsprosjektet ”Alle kan jobbe med datamusikk”. Hensikten med dette brevet er todelt, først vil jeg informere deg mer om prosjektet og hva det innebærer. Dernest ber jeg deg om ditt ”informerte samtykke”, hvilket betyr at du offisielt sier ja til at jeg kan bruke deg som ”informant” i min studie, dette skal foreldrene dine skrive under på. Dette er en masteroppgave ved Norges Musikkhøgskole hvor jeg er student. Jeg har jobbet med musikk i mange år, og har lenge vært interessert i både ungdomskultur og datamusikk. Jeg skal undersøke hva det å lage musikk på en data har å si for vår forståelse av oss selv - det vil si at jeg vil finne ut om datamusikk har noe å si for hvordan du ser deg selv.

Jeg har valgt å spørre deg fordi jeg ble interessert i hvordan du tenker og snakker om musikk. Jeg fikk inntrykk av at musikken har en spesiell funksjon for deg, og det har jeg lyst til å undersøke nærmere.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Å bruke deg som informant betyr altså at jeg ber om å få lov til å jobbe og snakke sammen med deg og jeg har lyst til å stille deg noen spørsmål, som kan handle om hvilken betydning musikk har for deg. Mens vi snakker, kommer jeg til å ta opp det vi sier på en lydopptaker, og det vil jeg senere skrive ned for å skrive det inn i oppgaven. Her vil du bli anonymisert og ingenting vil si noe om hvem du er, hva du heter osv.

Dere foreldre kan på forespørsel få innblikk i intervjuguide – altså en guide som inneholder noen spørsmål som er utgangspunkt for det vi skal snakke sammen om i prosjektet.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det vil si at jeg er den eneste som kjenner til opplysninger om deg. Disse opplysninger oppbevarer jeg slik at ingen ville kunne få innsikt i dem - kryptert, og på ulike steder. Min veileder og noen medstudenter er de eneste som får lov å se i oppgaven før den leveres, men det skjer i tilfelle først etter du har blitt anonymisert.

Fremdrift

Vi avtaler en tid hver uke hvor vi møtes og jobber sammen. Prosjektet skal etter planen avsluttes **20. Juni**, og etter det vil alle informasjonen som kan si noe om deg bli slettet.

Frivillig deltakelse

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

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med Mikkel Nyrup (Student) tlf: 45 81 21 09 eller John Vinge (Veileder) tlf: 91 31 75 61
Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til at mitt barn _____ deltar

(Signert av foreldre/foresatte, dato)



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

John Vinge
Fagseksjon for musikkpedagogikk og musikkterapi Norges musikkhøgskole
Postboks 5190 Majorstua
0302 OSLO

Vår dato: 27.03.2014

Vår ref: 38224 / 3 / KH

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 19.03.2014. Meldingen gjelder prosjektet:

38224	<i>Alle kan jobbe med datamusikk - et kvalitativt studium af musikalsk komponerende arbejde for unge uafhængig af musikalske forkundskaber</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Norges musikkhøgskole, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>John Vinge</i>
<i>Student</i>	<i>Mikkel Nyrup</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 30.06.2014, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Kjersti Haugstvedt

Kontaktperson: Kjersti Haugstvedt tlf: 55 58 29 53

Vedlegg: Prosjektvurdering

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Avdelingskontorer / District Offices

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@svt.uit.no