

Improvisasjon i samspill

En kvalitativ studie av undervisningspraksis i improvisasjon

Jacob Holthe Thorsen

Mastergradsoppgave i Musikkpedagogikk

Norges Musikkhøgskole

Våren 2022



Norges
musikkhøgskole
Norwegian Academy
of Music

Forord

Først og fremst vil jeg takke min veileder, Guro Gravem Johansen for all støtte og veiledning gjennom hele prosessen. Din kunnskap og innsikt i feltet har vært uvurderlig i arbeidet, og det har vært inspirerende og lærerikt å få jobbe med deg disse to årene jeg har vært student ved NMH.

Deretter vil jeg takke familien min for all støtte og oppmuntring, og jeg vil si spesielt takk til Ingrid for din tålmodighet, positivitet, og ditt gode selskap. Videre vil jeg takke Audun for mange gode tips om akademisk skriving, og for at du korrekturleste oppgaven min.

Jeg vil også takke dyktige lærere og medstudenter ved NMH for all faglig input, og takk til Gina og Susanna for en meget god kollokviegruppe.

Avslutningsvis vil jeg rette en stor takk til deltagerne i denne studien. Uten dere ville ikke denne oppgaven vært hva den er i dag.

Jacob Holthe Thorsen
Oslo, mai 2022

Sammendrag

Med Fagfornyelsen 2020 har improvisasjon for første gang blitt et formelt krav i samspillsundervisningen på videregående skole. Undervisning av improvisasjon i samspill på videregående skole er et område hvor det er gjort lite tidligere forskning, og man har dermed manglende kunnskap om hva som kjennetegner denne undervisningen. Formålet med denne studien har vært å undersøke hva som kjennetegner undervisningspraksis i improvisasjon i samspill på videregående skole. Dette har blitt gjort gjennom kvalitative forskningsintervjuer med fem samspillslærere med lang erfaring med improvisasjon, både utøvende og pedagogisk. Datamaterialet i studien har blitt analysert med en tematisk analyse, med mål om å organisere studiens funn. Funnene indikerer at improvisasjonsundervisningen i samspill er koblet til uformell praktisk musikkutøving, at lærerne differensierer i undervisningen gjennom tydelige instruksjoner og pålagte begrensninger, samt jobber aktivt med å utvikle egen undervisningspraksis. Videre viser studien at utvikling av improvisasjonskompetanse i samspillsundervisningen fordrer trivsel og trygghet hos elevene, og at utvikling av denne kompetansen skjer gjennom lek, prøving og feiling. Ettersom studiens resultater beskriver kjennetegn ved praksisen til lærere med lang erfaring med improvisasjon, kan resultatene være nyttige for samspillslærere i videregående skole med mindre erfaring på dette området. Studiens resultater kan brukes i forbindelse med planlegging og gjennomføring av improvisasjonsundervisning i samspill, i henhold til Fagfornyelsen 2020. I tillegg kan denne studien bidra med ny kunnskap i forskningen på improvisasjonsundervisning på videregående skole, og bør initiere til videre forskning.

Abstract

With *Fagfornyelsen 2020*, improvisation has for the first time become a formal requirement in the subject ensemble playing in upper secondary school. The teaching of improvisation in ensemble playing in upper secondary school is an area where little previous research has been conducted, and thus, little is known about what characterizes this teaching. The purpose of this study has been to investigate what characterizes teaching practice in improvisation in ensemble playing in upper secondary school, using qualitative research interviews with five teachers with long experience with improvisation, both as performers and educators. The data in the study have been analyzed using a thematic analysis, with the aim of organizing the study's findings. These findings indicate that teaching improvisation in ensemble playing is linked to informal practical music practice, that teachers differentiate in teaching through clear instructions and imposed constraints, and work actively to develop their own teaching practice. Furthermore, the study's findings show that the development of improvisational skills in ensemble playing requires well-being and the notion of being in a safe-space among the students, and that the development of these skills happen through play, trial, and error. As the results of the study describe characteristics of the practice of teachers with long experience with improvisation, the results can be useful for ensemble teachers in upper secondary school with less experience in this area. The results of the study can be used in connection with the planning and implementation of teaching improvisation in ensemble playing in accordance with *Fagfornyelsen 2020*. Finally, this study can contribute new knowledge in research on teaching improvisation in upper secondary school, and should initiate further research.

Innholdsfortegnelse

1. INNLEDNING	1
1.1 TEMA, PROBLEMSTILLINGER OG AVGRENSNING	1
1.1.1 <i>Bakgrunn for min interesse for temaet</i>	1
1.1.2 <i>Formålet med studien</i>	3
1.1.3 <i>Problemstillinger</i>	4
1.1.4 <i>Avgrensning</i>	5
1.2 BEGREPSAVKLARINGER OG DEFINISJONER	6
1.2.1 <i>Undervisningspraksis</i>	6
1.2.2 <i>Improvisasjon</i>	7
1.2.3 <i>Jazz og rytmisk musikk</i>	8
1.2.4 <i>Samspillsundervisning på videregående skole</i>	9
1.3 OPPGAVENS DISPOSISJON	10
2. TIDLIGERE FORSKNING	12
2.1 FORSKNING PÅ IMPROVISASJON OG UTVIKLING AV IMPROVISASJONSKOMPETANSE.....	12
2.1.1 <i>Hva kjennetegner god improvisasjon og hvordan øve på å improvisere?</i>	14
2.2 FORSKNING PÅ UNDERVISNING I IMPROVISASJON.....	15
2.2.1 <i>Undervisning i improvisasjon – fra lærernes perspektiv</i>	16
2.2.2 <i>Undervisning i jazzimprovisasjon for barn</i>	18
2.3 FORSKNING PÅ SAMSPILL OG KOLLEKTIV IMPROVISASJON.....	19
2.3.1 <i>Kommunikasjon, interaksjon og musikalske dialoger</i>	19
2.3.2 <i>Vurdering av improvisert samspill</i>	21
2.4 FORSKNING PÅ MUSIKKUNDERVISNING I VIDEREGÅENDE SKOLE	22
2.4.1 <i>Diskursive praksiser i musikkundervisningen i videregående skole</i>	22
2.4.2 <i>Masteroppgaver om musikkundervisning i videregående skole i Norge</i>	24
2.5 OPPSUMMERING	25
3. TEORETISKE PERSPEKTIVER	27
3.1 ET SOSIOKULTURELT BLIKK PÅ LÆRING	27
3.1.1 <i>Legitim, perifer deltagelse</i>	30
3.1.2 <i>Utvikling som transformasjon av deltagelse i kulturaktiviteter</i>	31
3.2 IMPROVISASJON SOM EN MUSIKALSK, KOLLEKTIV AKTIVITET.....	35
3.2.1 <i>Musikalsk kommunikasjon – samtalemetaforen</i>	35
3.2.2 <i>Individuelle prosesser i kollektiv improvisasjon</i>	37
3.2.3 <i>Felles forståelse av improvisatoriske forløp</i>	40
3.3 ET DIDAKTISK PERSPEKTIV PÅ UNDERVISNING	41
3.3.1 <i>Heimann/Schulz-modellen</i>	41

3.3.2	<i>En tilpasset didaktisk modell for undervisning av improvisasjon i samspill</i>	43
3.4	ET TEORETISK GRUNNLAG FOR IMPROVISASJONSUNDERVISNING I SAMSPILL.....	44
4.	METODE	49
4.1	EPISTEMOLOGI OG VITENSKAPSTEORETISK TILNÆRMING.....	49
4.2	FORSKNINGSDESIGN.....	51
4.2.1	<i>Forskningsmetode</i>	51
4.2.2	<i>Utvalg og rekruttering av deltagerne</i>	52
4.2.3	<i>Datainnsamling</i>	54
4.3	TRANSKRIPSJON OG ANALYSE.....	56
4.4	ETIKK, RELABILITET OG VALIDITET.....	58
4.5	OPPSUMMERING.....	59
5.	RESULTATER	61
5.1	BETINGELSER FOR IMPROVISASJONSUNDERVISNINGEN.....	63
5.1.1	<i>Lærernes holdninger til improvisasjon</i>	63
5.1.2	<i>Forutsetninger for utvikling av improvisasjonskompetanse</i>	66
5.2	DIDAKTISKE AVGJØRELSER I IMPROVISASJONSUNDERVISNINGEN.....	71
5.2.1	<i>Aktualisering av improvisasjonsundervisningen</i>	71
5.2.2	<i>Undervisning i improvisasjon gjennom kontrollerte begrensninger</i>	73
5.2.3	<i>Undervisning av improvisasjon med fokus på en åpen og utforskende tilnærming</i>	75
5.3	OVERFØRT KUNNSKAP OG ERFARINGER I SAMMENHENG MED IMPROVISASJONSUNDERVISNINGEN.....	78
5.3.1	<i>Sosiokulturell forståelse av improvisasjonsundervisningen</i>	78
5.3.2	<i>Erfaringsbasert refleksivitet hos læreren</i>	82
5.4	OPPSUMMERING AV STUDIENS RESULTATER.....	84
6.	DISKUSJON	87
6.1	KONTEKSTUALISERING AV STUDIENS FUNN.....	87
6.1.1	<i>Lærerens rolle i improvisasjonsundervisningen – en sammenheng mellom formell og uformell læring</i> 87	
6.1.2	<i>Improvisasjonsundervisningen – en atmosfære preget av tillit, utforsking og sjansetaking</i>	89
6.1.3	<i>Utvikling av improvisasjonskompetanse i et sosiokulturelt perspektiv</i>	90
6.1.4	<i>Videreutvikling av improvisasjonsundervisningen – refleksjon rundt egen praksis</i>	92
6.2	STUDIENS FUNN SETT I ET «TRANSFORMATION OF PARTICIPATION»-PERSPEKTIV.....	93
6.3	EN DIDAKTISK FORSTÅELSE AV STUDIENS RESULTATER.....	97
6.4	BEGRENSNINGER OG SVAKHETER VED STUDIEN.....	99
6.5	FORSLAG TIL VIDERE FORSKNING OG IMPLIKASJONER FOR PRAKSIS.....	100
7.	KONKLUSJON	102
	LITTERATURLISTE	103
	VEDLEGG	109

1. NSD-VURDERING.....	109
2. INFORMASJONSSKRIV MED SAMTYKKEERKLÆRING	112
3. INTERVJUGUIDE	115

FIGURER OG TABELLER

FIGUR 1. Rogoffs illustrasjon av mye tidligere sosiokulturell forskning

FIGUR 2. Rogoffs illustrasjon av personlig fokus i et «transformation of participation»-perspektiv

FIGUR 3. Rogoffs illustrasjon av mellommenneskelig fokus i et «transformation of participation»-perspektiv

FIGUR 4. Rogoffs illustrasjon av kulturelt/kontekstuelt fokus i et «transformation of participation»-perspektiv

FIGUR 5. MacDonald og Wilsons modell av individuelle valg i kollektiv improvisasjon

FIGUR 6. Person 1

FIGUR 7. Person 2 – alternativ 1

FIGUR 8. Person 2 – alternativ 2

FIGUR 9. Heimann/Schulz-modellen etter Vinges (2014) fremstilling

FIGUR 10. Didaktisk modell for undervisning av improvisasjon i samspill

FIGUR 11. Visuell fremstilling av studiens resultater

FIGUR 12. Illustrasjon av personlig fokus i undersøkelse av elevens utvikling i improvisasjonsundervisningen, i et «transformation of participation»-perspektiv

FIGUR 13. Illustrasjon av mellommenneskelig fokus i undersøkelse av lærerens undervisning av improvisasjon i samspill, i et «transformation of participation»-perspektiv

FIGUR 14. Strukturanalyse av studiens resultater

TABELL 1. Analyse av elevenes utvikling

TABELL 2. Analyse av lærerens undervisning

TABELL 3. Studiens tematiske rammeverk

TABELL 4. Oversikt over deltagerens hovedinstrumenter

TABELL 5. Studiens resultater vedrørende elevens utvikling i improvisasjonsundervisningen, sett i et «transformation of participation»-perspektiv

TABELL 6. Studiens resultater vedrørende lærerens undervisning av improvisasjon i samspill, sett i et «transformation of participation»-perspektiv

1. Innledning

1.1 Tema, problemstillinger og avgrensning

Temaet for denne masteroppgaven er improvisasjon i samspillsundervisningen i videregående skole. Dette er et område hvor det trengs mer kunnskap – kunnskap som forteller oss noe om hvordan denne undervisningen kan se ut og hvordan vi som lærere i samspill kan forholde oss til utfordringer knyttet til undervisning i improvisasjon. Dette temaet er i tillegg mer aktuelt nå enn tidligere, grunnet Fagfornyelsen 2020 sitt fokus på improvisasjon i samspillsundervisningen i videregående skole (Utdanningsdirektoratet, 2020a, 2021). I denne oppgaven vil jeg, med utgangspunkt i improvisasjon som en kollektiv prosess, undersøke hva som kjennetegner undervisningspraksis i improvisasjon, gjennom å se på samspillslæreres oppfatninger, holdninger og erfaringer til tematikken. På bakgrunn av dette vil jeg prøve å forstå mer om hva improvisasjon i samspill kan innebære, hvilke utfordringer og muligheter som finnes i improvisasjonsundervisningen, og hvordan man kan undervise improvisasjon i samspill.

1.1.1 Bakgrunn for min interesse for temaet

Min musikalske bakgrunn er i all hovedsak fra improvisasjonsmusikk. Min tidligere utdanning er fra Högskolan för Scen och Musik i Göteborg – 2016, og heter «Degree of bachelor of fine arts in music with specialization in improvisation performance». For tiden jobber jeg både som utøver på dette feltet og som lærer i samspillsundervisning på en videregående skole. For meg er improvisasjon mer enn kun et element i musikk eller en metode i musisering, det er en tilnærming – altså en grunnleggende holdning til hvordan man forholder seg til musikk, et utgangspunkt for samspill og aktiv lytting. Jeg opplever det som en måte å forholde seg til musikk på som både utøver og lytter, uavhengig av instrument og sjanger. Det kan innebære alt fra helt frie improvisasjoner uten tradisjonelle rammer, til subtile endringer i hvordan en pianist voicer en akkord eller hvordan en bassist tar seg fra en grunntone til en annen, i en ellers gjennomkomponert og fastsatt struktur.¹ Min erfaring er at improvisasjon hjelper til med å holde musikken uforutsigbar og kreativ, samtidig som kompetanse innen improvisasjon gjør en bedre rustet til å respondere på og takle uventede hendelser og/eller utfordringer i et musikalsk forløp.

¹ Voicing er en bestemt organisering av tonene i en spesifikk akkord.

Improvisasjon har alltid hatt et spesielt fokus for meg som musikkpedagog. Som gitarist med bakgrunn i rock, blues og jazz har improvisasjon vært en sentral metode for å lære å spille instrumentet. Først lærte jeg *noe* – en skala, en arpeggio, en rytmisk figur eller en type akkord – deretter forsøkte jeg å integrere dette i mitt eget spill gjennom improvisasjonsøvelser. Denne metoden har etter min erfaring vært en god måte å lære både instrumentet og den aktuelle musikken på, og jeg har derfor ofte undervist egne elever etter det samme prinsippet. Jeg opplever improvisasjon som et viktig aspekt i musikkundervisning ettersom improvisasjonsaktiviteter kan inneholde flere ulike musikalske disipliner og ferdigheter: gehør, teori, komposisjon, rytmikk, harmonikk, instrumentspesifikk kunnskap/teknikk, kreativitet, estetisk og kunstnerisk uttrykksevne, og formidling. En annen viktig side ved improvisasjon er at det ofte inneholder kollektive prosesser, det vil si improvisasjon i samspill med andre. Dette krever både kunnskap på områdene jeg nevnte, i tillegg til kompetanse i aktiv lytting og musikalsk interaksjon.

Som lærer i samspill på videregående skole opplever jeg improvisasjon som noe av det mest utfordrende å undervise i, ettersom dette er en aktivitet som krever høy grad av tilstedeværelse, deltagelse og vilje hos elevene. Jeg tror ikke jeg er alene om denne oppfatningen, og resultatet av dette kan være at lærerne ikke prioriterer aktiviteten eller til og med utelater den fullstendig. Mitt inntrykk er dessuten at det finnes lite tilgjengelig kunnskap på området i form av litteratur og annet veiledningsmateriale som lærere kan benytte seg av. Dette kan føre til at delen av samspillsundervisningen som omhandler improvisasjon i stor grad kan være preget av taus kunnskap (Polanyi, 2000). Elevenes nivå innad i ensemblet kan variere, og ikke all musikk i samspillsundervisningen krever improvisasjonskompetanse. Det kan rett og slett tenkes at i mange tilfeller er det enklere for lærerne å jobbe med faste arrangementer og eventuelt la de elevene som besitter kompetanse i improvisasjon få spille en solo. Da kan læreren forsvare ovenfor seg selv at improvisasjon har vært inkludert i undervisningen, uten at det egentlig har blitt undervist i. På denne måten legges ansvaret for å ivareta improvisasjonsaspektet over på undervisningen i fordypningsinstrument. Motivasjonen min for denne studien er å selv få en dypere forståelse av og høyere kompetanse på undervisning av improvisasjon i samspill. Samtidig vil studien kunne være relevant for alle som ønsker å lære mer om hvordan improvisasjon kan foregå i samspillsituasjoner og hvordan det kan undervises i dette på en konstruktiv og spennende måte.

1.1.2 Formålet med studien

Formålet med denne studien er å utvikle ny kunnskap om improvisasjonsundervisning i samspill på videregående skole, ved å undersøke hva som kjennetegner denne undervisningspraksisen. Som følge av Fagfornyelsen 2020 blir for første gang begrepet improvisasjon nevnt som et *kompetansemål* i sammenheng med samspillsundervisningen, i læreplanen til musikkfagene: musikk; instrument, kor, samspill 1 (IKS1); instrument, kor, samspill 2 (IKS2) på videregående skole (Utdanningsdirektoratet, 2020a, 2021). Jeg vil gi en grundig redegjørelse for læreplanens fagstruktur i avsnitt 1.2.4. Kompetansemål er definerte mål for opplæringen i hvert fag og disse målene er formulert i læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2020a). I et av kompetansemålene for faget musikk heter det «framføre innøvd repertoar og improvisert materiale på konserter, individuelt og i ensembler» (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 1). På Utdanningsdirektoratets hjemmeside finnes det *støtte til læreplanen*.² Denne inneholder direkte koblinger mellom det som kalles *kjerneelementer* og kompetansemål i læreplanen, og ved hjelp av denne støtten kan vi se at kompetansemålet jeg nevnte over er direkte koblet til kjerneelementet samspill. Kjerneelementene regnes som det viktigste faglige innholdet i faget og består av sentrale begreper, metoder, tenkemåter, kunnskapsområder og uttrykksformer (Utdanningsdirektoratet, 2019). I musikkfaget er samspill et eget kjerneelement. Koblingen mellom kompetansemål og kjerneelement tilsier dermed at kompetansemålet som dreier seg om improvisasjon henger sammen med kjerneelementet samspill. Hadde det ikke vært for denne koblingen, kunne man muligens tolket det som at kompetansemålet jeg nevnte tidligere ikke nødvendigvis gjelder eksplisitt for samspillsundervisningen. Med andre ord, så lenge *improvisert materiale* inngår i minst *ett* av kjerneelementene har man innfridd kompetansemålet. Dette er altså ikke tilfellet, det er ikke et tolkningsspørsmål – improvisasjon skal nå være en del av samspillsundervisningen på videregående skole (Utdanningsdirektoratet, 2020a, 2021).

I tillegg til kompetansemål som omhandler improvisasjon, står begrepet improvisasjon også eksplisitt nevnt i selve beskrivelsen av kjerneelementet *samspill* i faget musikk (VG1): «Aktiv lytting og musikalsk interaksjon i arbeid med relevant repertoar og improvisasjon danner grunnlag for å ta musikalske valg og koordinere seg i et felles lydbilde» (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 1). Liknende står det i beskrivelsen av kjerneelementet *kor og ensemble* i faget instrument, kor, samspill 1 og 2 (VG2 og VG3) «[kor og ensemble] ...

² <https://www.udir.no/lk20/mdd05-02/kompetansemaal-og-vurdering/kv263>

innebærer møter med ulike sjangre, relevant repertoar og improvisasjon i arbeid med kor og ulike typer instrumental- og sangensembler» (Utdanningsdirektoratet, 2021, s. 1).

Denne inkluderingen av begrepet *improvisasjon* i sammenheng med samspill i Fagfornyelsen 2020, bekrefter at arbeid med improvisasjon skal være en sentral del av samspillsundervisningen, ut ifra den nye læreplanen. Jeg tolker dette igjen som en bekreftelse på nettopp verdien av improvisasjon i samspill og samspillsundervisning. Dette betyr at for første gang må alle samspillslærere i videregående skole ta aktivt stilling til, og inkludere, improvisasjon i undervisningen, uavhengig av deres musikalske bakgrunn eller hvilken sjanger de underviser i. Dette åpner igjen opp for en rekke interessante diskusjoner og potensielle problemstillinger, som for eksempel hvordan samspillsundervisning nå bør foregå, og hva slags kompetanse som faktisk kreves for å jobbe som samspillslærer i videregående skole. I tillegg gjør det temaet for denne oppgaven relevant og dagsaktuelt. Med andre ord kan man på bakgrunn av musikkfagets utvikling gjennom Fagfornyelsen 2020, argumentere for et nytt behov for økt kunnskap og kompetanse på dette området.

1.1.3 Problemstillinger

Jeg har valgt følgende hovedproblemstilling for denne oppgaven:

«Hva kjennetegner undervisningspraksis i improvisasjon, i jazz og annen rytmisk musikk, i samspillsundervisningen på videregående skole, slik det kommer til uttrykk gjennom samspillslæreres holdninger?»

Jeg vil undersøke undervisningspraksis i improvisasjon, i jazz og annen rytmisk musikk, i samspillsundervisningen på videregående skole, fra samspillslæreres perspektiv gjennom kvalitative forskningsintervjuer. Det siste leddet i problemstillingen (*«slik det kommer til uttrykk gjennom samspillslæreres holdninger»*) indikerer at det er lærernes erfaringer, meninger, tanker og refleksjoner rundt tematikken som vil være det empiriske materialet i denne studien. Jeg har ikke som intensjon å generalisere funnene i studien, målet er heller å komme nærmere en forståelse gjennom økt innsikt i hvordan undervisningspraksisen *kan* se ut. Problemstillingen er aktuell på tvers av alle tre trinnene i videregående skole, det vil si at de tre fagene *musikk*, *IKS1* og *IKS2* er like relevante. Dette er for å få en bredere forståelse av hele samspillsundervisningen i videregående skole, og fordi det nye fokuset på improvisasjon i Fagfornyelsen 2020 er like fremtredende i alle tre fagene.

For å kunne svare på hovedproblemstillingen har jeg i tillegg formulert tre delproblemstillinger som vil kunne hjelpe meg med å være enda mer spesifikk i undersøkelsen:

1. Hva anser lærerne som fundamentale aspekter ved utøvingen av improvisasjon som musikalsk tilnærming?
2. Hva anser lærerne som didaktiske utfordringer i undervisning av improvisasjon?
3. Hvordan forholder lærerne seg til de didaktiske utfordringene i undervisning av improvisasjon i samspillsundervisningen?

Disse delproblemstillingene har til hensikt å sikre en innsikt i undervisningspraksisen ved å ta for seg både forståelsen av improvisasjon som musikalsk tilnærming i tillegg til mer konkrete didaktiske aspekter ved selve undervisningen.

1.1.4 Avgrensning

Improvisasjon er etter min oppfatning et bredt felt som kan inneholde flere musikalske disipliner. Jeg har i denne studien valgt å se på improvisasjon som en kollektiv praksis, hvor musikalsk kommunikasjon og interaksjon står sentralt. I tillegg har jeg valgt en didaktisk vinkling hvor ulike aspekter ved selve undervisningspraksisen vil bli undersøkt. Jeg har begrenset forskningsmetoder til kvalitative intervjuer med samspillslærere på videregående skole. Det kunne også vært interessant å intervjuer elever og gjennomført observasjoner av undervisning, men i denne studien ønsker jeg et fokus som er rettet mot lærernes perspektiv. Dette er på grunn av oppgavens musikkdidaktiske vinkling, i tillegg til muligheten for å kunne gå mer i dybden av én konkret innfallsvinkel. Når det gjelder antallet intervjupersoner har jeg villet begrenset det til fire til seks stykker, ettersom jeg ønsket å få en inngående kjennskap til hvordan nettopp disse personene utfører sin undervisning.

Jeg har valgt videregående skole som ramme for studien ettersom min erfaring tilsier at det er som regel på dette tidspunktet at elever først får erfaring med improvisasjon i ensemble og samspill. Denne hypotesen støttes blant annet av funn fra doktorgradsavhandlingen til Johansen (2013, 2021), om hvordan jazzstudenter øver på improvisasjon. I denne studien kommer det frem at de fleste deltagerne først fikk erfaring med jazz og improvisasjon nettopp på musikklinja på videregående skole. Jeg har også vært inne på tanken om å undersøke

improvisasjon i samspillsundervisningen til elever med bakgrunn i klassisk musikk. Dette kunne vært interessant ettersom de ikke har samme tradisjon med improvisasjon, og siden det ikke er like vanlig for klassiske musikere å jobbe inngående med dette. Den nye læreplanens fokus på improvisasjon skiller ikke mellom sjangre, og det kan derfor tenkes at lærere med bakgrunn i klassisk musikk blir nødt til å tenke nytt i enda større grad enn lærere med bakgrunn i rytmisk musikk, som muligens allerede har forholdt seg til improvisasjon. Ettersom jeg selv ikke har bakgrunn i klassisk musikk, og siden en inkludering av dette perspektivet i denne oppgaven ville blitt for omfattende, har jeg valgt å forholde meg til samspillsundervisning i jazz og annen rytmisk musikk.

1.2 Begrepsavklaringer og definisjoner

I dette avsnittet vil jeg kort forklare noen begreper og definisjoner som er sentrale i sammenheng med denne oppgavens hovedproblemstilling.

1.2.1 Undervisningspraksis

Den didaktiske praksistrekanten etter Løvlie (1972, referert i Hanken & Johansen, 2013) illustrerer tre hierarkiske nivåer av pedagogisk praksis som vi kan bruke til å forstå hva undervisningspraksis kan innebære. Det første nivået av praksis kalles P1 og tilsvarer selve handlingene, altså den observerbare praksisen. Det andre nivået, P2, tilsvarer overveielser og valg som blir tatt basert på egen og andres erfaringer, samt teori man har tilegnet seg fra tidligere. Disse valgene styres ofte av hva som oppleves som mest hensiktsmessig og effektivt i undervisningen. Det siste nivået, P3, tilsvarer praksis styrt av etiske og politiske verdier og holdninger, blant annet med utgangspunkt i lærerens pedagogiske og musikkpedagogiske grunnsyn. Praksis på dette nivået innebærer både handlinger, overveielser i for- og etterkant, i tillegg til kritisk refleksjon (Hanken & Johansen, 2013). Lauvås og Handal (2000) kaller praksisen på P1-nivået for *undervisningshandlinger* ettersom dette nivået dreier seg om lærerens konkrete handlinger. Praksisen på P2- og P3-nivået kalles for *praksisteori*, det vil si lærerens private teori som ligger bak og ofte styrer handlingene i undervisningen. Denne private teorien er et resultat av erfaringer, teori og etiske verdier. *Undervisningspraksis* kan dermed forstås som en helhetlig pedagogisk virksomhet som inkluderer både undervisningshandlinger og praksisteori – praksis på alle tre nivåene. Målet i denne oppgaven innebærer altså mer enn kun å undersøke hva som blir gjort i undervisningen

og hvordan undervisningsoppleggene ser ut, jeg må i tillegg undersøke lærernes praksisteori for å kunne si noe om hva som kjennetegner deres undervisningspraksis.

1.2.2 Improvisasjon

Improvisasjon er et såpass komplekst begrep at det er utfordrende å definere det med én enkelt definisjon. MacDonald og Wilson (2020) problematiserer dette slik: «The aim to create an all-inclusive set of criteria that captures the richness of improvisation while retaining something unique about the process that distinguishes it from other activities, is ambitious» (s. 26). Berliner (1994) gjør en liknende diskusjon når han i boken *Thinking in jazz* skriver:

Just what is improvisation? A popular general dictionary maintains that “to improvise is to compose, or simultaneously compose and perform, on the spur of the moment and without any preparation.” Similarly, a prestigious music dictionary has, until recently, asserted that improvisation is the “art of performing music spontaneously, without the aid of manuscript, sketches or memory.” Such definitions reflect the common view that the activity of improvisation comprises neither the faithful recreation of a composition nor the elaboration of prefigured musical ideas. In the absence of such models or goals, it follows that there is no music for improvisers to prepare for performance. Indeed, they must perform spontaneously and intuitively. (Berliner, 1994, s. 1)

Berliner problematiserer noe han kaller en vanlig oppfatning av hva improvisasjon innebærer. I slike forklaringer kan det virke som at forberedt musikk – på forhånd innøvd eller nedskrevet – og improvisasjon settes opp mot hverandre som to dikotomier, noe jeg tolker at Berliner opplever som en for snever forståelse av begrepet improvisasjon. Det finnes flere eksempler på definisjoner med en slik forståelse, blant annet definisjonen til Johansen (2004): «Improvisasjon er ein kreativ aktivitet, der musikken blir skapt samstundes med at han blir utført» (s. 183). Ut ifra Berliners poeng vil en slik definisjon kunne være for enkel og muligens også for generell. I stedet for å gi en konkret definisjon av begrepet improvisasjon, presenterer heller MacDonald og Wilson (2020) fem kjennetegn som gir en forståelse av hva denne aktiviteten innebærer: improvisasjon er noe kreativt, sosialt, tilgjengelig, tvetydig og spontant. Videre skriver de: «The combination of all these features makes it unique and ideally suited to utilising in a host of creative contexts to foster collaboration, new work, and conceptual breakthroughs» (MacDonald & Wilson, 2020, s. 30). Med en slik tilnærming til å

forklare begrepet utelukkes ikke eventuelt andre aspekter ved aktiviteten, og i stedet for å si hva begrepet innebærer i form av en definisjon, kan det virke mer konstruktivt å heller forklare hva det kjennetegnes av. Min forståelse av begrepet improvisasjon er at det kan romme mange ulike aspekter ved musikalsk utøving og at det ikke nødvendigvis trenger å være en motsetning til forberedt musikk. Jeg ønsker i dette avsnittet å poengtere at improvisasjon er et komplekst begrep, men at det som et minimum kan innebære: spontanitet, kreativitet, komposisjon, utøving, sosiale aspekter, tilgjengelighet og tvetydighet.

1.2.3 Jazz og rytmisk musikk

Jazz er en fellesbetegnelse for den nye, improviserte musikken som oppstod i USA fra rundt 1915. Musikkformen har opp til i dag gjennomgått en rask og omfattende utvikling, og omfatter en lang rekke stilarter. Et felles trekk er en levende rytmisk puls, sterke innslag av improvisasjon og stor frihet for utøveren når det gjelder instrumenttone og spillemåte. (Bergh & Monsen, 2021, s. 1)

Dette er definisjonen av jazz hentet fra Store Norske Leksikon. I likhet med improvisasjon er jazz også et begrep det er vanskelig å definere. Jazz kan være en musikk sjanger, kunstform, uttrykksmåte, eller til og med en livsstil. Begrepet kan dermed ha ulik betydning for ulike mennesker. Følgende sitatet av Berliner (1994) kan illustrere en vid oppfatning av jazzimprovisasjon: «[...] jazz improvisation is not merely a process by which musicians create a record album or an evening's performance. It is a particular artistic way of going through life» (s. 546). Det er flere typiske kjennetegn ved musikk sjangeren jazz, og i likhet med Berliner (1994) poengterer Monson (1996) at improvisasjon er noe av det mest essensielle ved denne musikkstilen. I motsetning til jazz, som kan forstås som en konkret musikk sjanger, er rytmisk musikk en fellesbetegnelse på ulike musikkstiler med visse likhetstrekk:

Betegnelsen rytmisk musikk har etter hvert blitt vanlig som en fellesbetegnelse på de populærmusikalske stilartene og sjangrene der groove er vesentlig, og som man med et annet uttrykk kunne kalle groove-basert musikk. Rytmisk musikk omfatter i tråd med dette alt fra jazz til rock, country og blues til pop, soul, funk, latinamerikansk dansemusikk til nye stilarter som hip-hop og tekno i alle hybrider og varianter. (Danielsen, 2002, s. 131)

Å sammenlikne ulike typer definisjoner, eller å finne den «korrekte» definisjonen av jazz og rytmisk musikk er ikke det viktige i sammenheng med denne oppgaven. Det jeg ønsker å få frem i dette avsnittet er hva jeg legger i disse begrepene som preger denne oppgavens problemstilling, og det er nettopp musikk som bygger på en tradisjon hvor improvisasjon er et sentralt musikalsk element. Med jazz og annen rytmisk musikk i samspillsundervisningen mener jeg hovedsakelig musikk som ikke stammer fra den europeiske klassiske musikktradisjonen, og som har improvisasjon som en del av den musikalske tilnærmingen.

1.2.4 Samspillsundervisning på videregående skole

Undervisning i samspill er noe alle elevene på musikklinja på videregående skole har på alle tre trinnene. De tre fagene som samspillsundervisningen inngår i heter:

1. Musikk (VG1)
2. Instrument, kor, samspill 1 (VG2)
3. Instrument, kor, samspill 2 (VG3)

I faget musikk heter det aktuelle kjerneelementet *samspill*, mens i IKS1 og IKS2 heter det *kor og ensemble*. Fagene musikk og IKS inneholder flere kjerneelementer som i praksis kan sees på som egne kunnskapsområder. De andre kjerneelementene i fagene musikk og IKS heter *instrumentutøving* (fordypningsinstrument og ulike bruksinstrument), *øving*, og *musikkformidling*. Dette betyr at elevene ikke får noen egen karakter i samspill, og kor og ensemble – den summative vurderingen i samspill er med på å utgjøre den ene karakteren elevene får i det helhetlige faget. Fagene musikk og IKS har også egne kompetansemål, og noe som er nytt i Fagfornyelsen 2020 er, som jeg tidligere forklarte (se 1.1.2), at alle tre fagene har et kompetansemål som handler om improvisasjon i samspill:

Musikk – «framføre innøvd repertoar og improvisert materiale på konserter, individuelt og i ensembler» (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 1).

IKS1 – «improvisere med utgangspunkt i et variert forelagt musikalsk materiale, alene og sammen med andre» (Utdanningsdirektoratet, 2021, s. 1).

IKS2 – «improvisere med og uten utgangspunkt i forelagt materiale, alene og sammen med andre» (Utdanningsdirektoratet, 2021, s. 1).

Begrepet improvisasjon inngår også i beskrivelsen av kjerneelementene samspill (musikk) og kor og ensemble (IKS), som jeg også gjorde rede for i innledningen (se 1.1.2):

Fra beskrivelsen av kjerneelementet samspill – «Aktiv lytting og musikalsk interaksjon i arbeid med relevant repertoar og improvisasjon danner grunnlag for å ta musikalske valg og koordinere seg i et felles lydbilde» (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 1).

Fra beskrivelsen av kjerneelementet kor og ensemble – «Kjerneelementet kor og ensemble handler om å skape felles musikalske uttrykk i samspill og samsang. Det innebærer møter med ulike sjangre, relevant repertoar og improvisasjon i arbeid med kor og ulike typer instrumental- og sangensembler» (Utdanningsdirektoratet, 2021, s. 1).

Min erfaring tilsier at i undervisningshverdagen fungerer samspillsundervisningen som et selvstendig undervisningsfag. Jeg vil derfor for enkelhetens skyld videre referere til kjerneelementene *samspill*, og *kor og ensemble* i fagene *musikk* og *IKS*, som samspill, samspillsundervisning og/eller samspillsfaget, uavhengig av årstrinn, selv om dette ifølge terminologien i læreplanen teknisk sett ikke er helt korrekt.

1.3 Oppgavens disposisjon

Denne oppgaven består av syv kapitler. I kapittel 1 har jeg presentert oppgavens tema, formålet med studien, oppgavens problemstilling, avgrensing og begrepsdefinisjoner. I kapittel 2 redegjør jeg for tidligere forskning på feltet, nærmere bestemt: (1) forskning på improvisasjon og utvikling av improvisasjonskompetanse, (2) forskning på undervisning av improvisasjon, (3) forskning på samspill og kollektiv improvisasjon, og (4) forskning på musikkundervisning i videregående skole. I kapittel 3 presenterer jeg teori som er relevant i sammenheng med denne oppgavens hovedproblemstilling. Det teoretiske grunnlaget for denne oppgaven består av tre ulike teoretiske områder: (1) sosiokulturell læringsteori, (2) teorier hentet fra jazz- og improvisasjonslitteraturen, og (3) didaktisk teori. Kapittel 4 handler om studiens metode, og metodiske avgjørelser og fremgangsmåte. Dette inkluderer blant annet beskrivelser av prosessen rundt utvalg og rekruttering av deltagere, datainnsamling, og transkripsjon og analyse. Kapittel 5 er oppgavens resultatkapittel, og i dette kapittelet

presenterer jeg studiens funn. I kapittel 6, diskusjonskapittelet, forsøker jeg å kontekstualisere studiens funn ved å diskutere, drøfte og se funnene i lys av tidligere forskning og teori. Videre redegjør jeg for begrensninger og svakheter ved denne studien, i tillegg til å presentere forslag til videre forskning og implikasjoner for praksis. I kapittel 7 følger det en kort oppsummerende konklusjon.

2. Tidligere forskning

Det kan se ut til at improvisasjon etterhvert har blitt et sentralt tema innenfor den musikkpedagogiske forskningslitteraturen. Det finnes flere vinklinger av dette temaet som fokuserer på ulike aspekter ved musikalsk improvisasjon, og i dette kapittelet skal jeg redegjøre for noe av denne tidligere forskningen. Med utgangspunkt i oppgavens tema har jeg delt den tidligere forskningen inn i fire kategorier som kan knyttes til ulike sider ved forskningsfokuset i denne studien. Det mest sentrale temaet i denne oppgaven er musikalsk improvisasjon, derfor er det naturlig å starte med å se på forskning som er gjort på *improvisasjon og utvikling av improvisasjonskompetanse*. Videre skal jeg presentere noe tidligere forskning på *undervisning i improvisasjon*, med spesielt fokus på undersøkelser av lærernes perspektiv, og ettersom denne studien vil omhandle improvisasjon først og fremst som en kollektiv prosess skal jeg deretter se på forskning på *samspill og kollektiv improvisasjon*. Som tidligere nevnt vil min studie undersøke improvisasjon spesifikt i kontekst av videregående skole, og på bakgrunn av dette skal jeg til slutt se på noe av den skandinaviske forskningen som er gjort på nettopp *musikkundervisning i videregående skole*.

2.1 Forskning på improvisasjon og utvikling av improvisasjonskompetanse

For å få en overordnet forståelse av hva som har blitt gjort av tidligere forskning kan det være hensiktsmessig å begynne med å se på studien gjort av Siljamäki & Kanellopoulos (2020). Dette er en systematisk litteraturstudie som søker å finne generelle trender i forskningen som er gjort på improvisasjon i perioden 1985 til 2015. Alle forskningsartiklene i denne studien er fagfellevurdert og har minst ti siteringer for å sikre kvalitet og relevans. Studiens forskningsspørsmål er todelt – først vil Siljamäki og Kanellopoulos undersøke hva som er hovedtrekkene i studier som handler om improvisasjon, deretter vil de se nærmere på hvilke improvisasjonspedagogiske motiver [visions of improvisation pedagogy] som kommer til syne gjennom disse studienes tilnærming til improvisasjon. Studien har dermed både identifisert generelle trekk ved forskningen, men også på et mer fortolkende nivå forsøkt å forstå improvisasjonens rolle og verdi for musikalsk praksis, samt dens pedagogiske potensial.

Etter å ha gjennomgått og analysert totalt 77 forskningsartikler ble det funnet ni ulike overordnede temaer for forskningen. Disse temaene er rangert etter hvilke som er mest forsket på:

1. Musikalsk utvikling
2. Undervisningspraksis og kompetanse
3. Improvisasjonsferdighet
4. Verdier og betydninger i/av improvisasjonspedagogikk
5. En metafor for forståelse av forskingspraksis
6. Sosiale aspekt ved improvisasjon
7. Meningsskaping i improvisasjon
8. Undervisningsmetoder
9. Musikalsk respons

Når det kommer til forskningsmetode brukt i studier av improvisasjon viste det seg at kvalitative forskningsmetoder har gått fra å være lite brukt til å være den vanligste formen for forskningsmetode i slike studier. I tillegg kom det frem at kollektiv improvisasjon utelukkende har blitt undersøkt med kvalitative metoder. Disse funnene er interessante i mitt tilfelle ettersom jeg selv skal bruke en kvalitativ metode i min studie av kollektiv improvisasjon. Videre forteller studien at mest forskning er gjort på studenter i høyere utdanning, og minst på elever i videregående skole. Dette funnet har også stor relevans for min studie, som fokuserer på undervisning av improvisasjon i videregående skole. Instrumental improvisasjon var fokuset for 40,4% av artiklene; 23,1% undersøkte vokalimprovisasjon. Soloimprovisasjonsformater med eller uten akkompagnement ble brukt i 55,8% av studiene, hovedsakelig i oppgaverrelaterte aktiviteter. Når det kommer til sjanger fokuserte de fleste studiene (38,5%) på tonal, men ikke-sjanger-spesifikk musikk. 30,8% av studiene fokuserte på jazz- og bluesimprovisasjonssjanger. Dette ble etterfulgt av friimprovisasjon (19,2%).³ Et eksplisitt fokus på vestlig kunstmusikk, verdensmusikk eller populærmusikk var svært sjeldent.

I sammenheng med studiens andre forskningsspørsmål ble det utformet fem motiver for improvisasjonspedagogikk, altså fem ulike måter å forstå, forholde seg til og arbeide med

³ Med friimprovisasjon menes improvisasjon som bryter med tradisjonelle musikalske konvensjoner.

improvisasjon på. Alle artiklene Siljamäki og Kanellopoulos undersøkte ble koblet opp mot ett av disse fem improvisasjonspedagogiske motivene: Det første improvisasjonspedagogiske motivet ser på improvisasjon som et middel for å oppnå en mer åpen innstilling til hva lyd kan være. Det andre er en mer psykologiorientert holdning formet av en forståelse av improvisasjon som et middel for å utforske og utvikle sosiale relasjoner. Det tredje handler om å bruke improvisasjon som et middel for å lære og for å forstå musikk. Det fjerde ser improvisasjon som en stilistisk situert form for ekspertise og resulterer i et improvisasjonspedagogisk motiv som tar sikte på å bevare bestemte musikktradisjoner og rollen improvisasjon spiller i disse spesifikke tradisjonene. Det femte verdsetter improvisasjon som bidrag til generering av ideer, og som et verktøy for å fremkalle nye svar – improvisasjon sees dermed som en utforskende prosess. Denne konseptualiseringen av improvisasjonspraksiser i en musikkpedagogisk sammenheng opplever jeg som relevant både i forhold til hva vi kan lære av tidligere forskning, men også for å kunne forstå aktuelle musikkpedagogiske praksiser.

2.1.1 Hva kjennetegner god improvisasjon og hvordan øve på å improvisere?

I sin doktorgradsavhandling søker Bjerstedt (2014) å finne svaret på hva som kjennetegner god jazzimprovisasjon ved å stille spørsmålet «What makes a good jazz improvisation good?» (s. 205). Denne studien undersøker jazzimprovisasjon med et holistisk fokus hvor uttrykk, følelser, formidling og dramaturgi står sentralt. Musikalske elementer som toner, rytmer og akkorder blir dermed ansett som mer sekundært. Bjerstedt intervjuet 15 svenske jazzimprovisatører på høyt nivå for å undersøke hva som nettopp kjennetegner god jazzimprovisasjon, med fokus på «storytelling» som metafor. Resultatene i studien viser at oppfatninger om sentrale kjennetegn ved god jazzimprovisasjon er: (1) Improvisatorisk karakter – at improvisasjonen kjennetegnes av risiko, motstand og ikke-perfeksjon. (2) At separate musikalske elementer blir et resultat av det helhetlige uttrykket. Altså at elementer som for eksempel toner og rytmer alltid tjener det helhetlige musikalske uttrykket, og ikke blir et for stort fokus i seg selv. (3) En personlig stemme. (4) Historiefortelling, som en indre visjon med et følelsesmessig innhold. (5) Enkelhet, tilstedeværelse, sammenheng.

Andre funn i denne studien viser at flere av informantene som også jobber som pedagoger mener at undervisningen i musikkutdanninger ofte preges av at det undervises i hva det er enkelt å undervise i. De mener at veldig mye tid blir brukt til å lære akkorder og skalaer, mens

de mer abstrakte elementene i improvisasjon som personlig uttrykk og «storytelling» ofte blir nedprioritert.

Johansen (2013) undersøkte i sin doktorgradsavhandling hvordan jazzstudenter i høyere utdanning øver på å improvisere. Datamaterialet besto av intervjuer med 13 studenter ved jazzutdanninger i Norge og Sverige, tre stimulated recall-intervjuer, samt én ukes loggføring fra studentene av deres egenøving. Når det kommer til spørsmålet om hva improvisasjonskompetanse kan innebære deler Johansen dette inn i *tekniske aspekt*, *performative aspekt* og *kommunikative aspekt*. De tekniske aspektene innebærer kunnskap om musikalsk materiale og teknisk ferdighet til å utføre det. Performative aspekt handler om å kunne gjøre noe kreativt med kunnskap man allerede besitter, og kommunikative aspekt dreier seg om lytting, responsivitet og musikalsk tilpasning. Funn i denne studien var studentenes store fokus på utviklingen av et personlig uttrykk, og deres ønske om autonomi og eierskap til egen øving. Øving på improvisasjon kunne innebære å trene opp ferdigheter relatert til teknikk, rytmikk, følelse av form, akkorder, skalaer og motorikk. I tillegg ble også mer prosessuelle aspekter ved improvisasjon vektlagt, eksempler på dette var utvikling av musikalsk assosiasjonsevne og fokus. Kollektiv øving i form av bandspilling ble betraktet som et viktig aspekt ved læringen, hvor samspillskompetanse ble løftet frem som en motivasjon for individuell egenøving. Samspillssettingen ble dermed sett på som en situasjon der man kan prøve ut ulike ferdigheter man har opparbeidet alene på øvingsrommet, og for at samspills situasjonene skulle fungere som positive læringsarenaer ble gjensidig tillit, respekt og likeverd ansett som viktige forutsetninger.

2.2 Forskning på undervisning i improvisasjon

«[W]hat we claim to be ‘teaching’ as improvisation in schools is not true improvisation. True improvisation cannot be taught – it is a disposition to be enabled and nurtured» (Hickey, 2009, s. 286). Paradokset Hickey beskriver i sitatet over viser til noe av kompleksiteten rundt det å undervise i improvisasjon, og hvis dette faktisk er tilfellet kan mye improvisasjonsundervisning i skoler i dag oppfattes som relativt meningsløst. Dette sitatet er derimot ikke helt uproblematisk – hva er egentlig «true improvisation», og hvem har makten til å definere dette? Og kan ikke alle ferdigheter sees på som «disposition(s) to be enabled and nurtured»? I så fall kan ingenting bli lært bort (taught), det kan kun bli lært (learned). Dette bringer oss raskt inn i diskusjonen om ulike retninger av læringsteorier – hva er, og hvordan

foregår egentlig læring? Som vi allerede har sett mener enkelte musikkpedagoger at undervisning i improvisasjon er preget av en overvekt teori og andre musikalske elementer det er enklere å undervise i, rent didaktisk (Bjerstedt, 2014). Betyr dette at påstanden til Hickey egentlig kan bunne i en didaktisk problemstilling? I dette avsnittet skal jeg se litt nærmere på hva tidligere forskning sier om nettopp undervisning i improvisasjon.

2.2.1 Undervisning i improvisasjon – fra lærernes perspektiv

Ifølge Mantie (2008) er problemet med undervisning i improvisasjon i jazzutdanninger ofte lærernes manglende kompetanse og utdanningenes formelle krav. Videre poengterer han det vi allerede har sett – at videregående skole er trinnene det er gjort minst forskning på når det kommer til forskning på improvisasjon (Siljamäki & Kanellopoulos, 2020).

One can only speculate, but it may be the case that post-secondary jazz education is considered of greater interest among jazz education researchers since it is viewed (in most cases) as vocational preparation and, thus, more directly linked to issues of music and society. (Mantie, 2008, s. 1)

Med utgangspunkt i en hypotese om at jazzopplæring i videregående skole [secondary school] i Canada ikke reflekterer jazztradisjonen eller dagens praksis i utøvende jazz tilstrekkelig, gjennomførte Mantie en studie som gikk ut på å undersøke læreplanen og undervisningspraksisen ved Mantobia Secondary School, hvor han selv underviste. Datamaterialet ble generert gjennom intervjuer med fire «eksperter» i jazz. Dette var deltagere som jobbet både som utøvende jazzmusikere og som jazzpedagoger i høyere utdanning. Undervisningen Mantie undersøkte her er først og fremst nord-amerikansk jazzopplæring i videregående skole som ofte prioriterer undervisning i storband med fokus på å spille etter noter. I studien fant Mantie indikasjoner på at improvisasjon er det mest forsømte aspektet i jazzundervisning. Mantie begrunner dette med: (a) lærerne er ikke i stand til å undervise i improvisasjon som et resultat av manglende kompetanse; (b) lærerne er ineffektive når det kommer til å undervise improvisasjon; eller (c) andre faktorer som elevmotivasjon eller elevenes ferdigheter. Undervisningen fokuserer heller på elementer som kollektive fraseringer, korrekte toner og rytmer, og utviklingen av en fin *sound*. Elementene som er mer typiske for jazz, som improvisasjon, idiomatisk stil, repertoar og visse utøvende praksiser forbundet med jazz ble som regel nedprioritert i denne undervisningen. Selv om denne nordamerikanske konteksten skiller seg fra norsk undervisning er det allikevel

interessant å lese om den manglende improvisasjonskompetansen hos lærere. Det er nettopp fokuset på denne mangelen som kan bidra til å gjøre Mantie sin studie relevant i en norsk sammenheng. De nye kompetansemålene i den norske læreplanen sikter til at alle musikk lærere på videregående skole nå skal inkludere improvisasjon i samspillsundervisningen, uavhengig av deres musikalske bakgrunn og skolering. Et interessant spørsmål i den forbindelse vil da bli om inkluderingen av improvisasjon i samspillsundervisningen vil kunne føre til en liknende situasjon som Mantie beskriver, også her i Norge, hvor lærere mangler nødvendig kompetanse for å undervise i improvisasjon.

For å finne ut mer om undervisning av improvisasjon sett fra lærernes perspektiv gjennomførte Coss (2018) en studie som gikk ut på å undersøke hvordan profesjonelle musikkpedagoger og -utøvere opplever å undervise i improvisasjon. Ifølge Coss (2018) har læring av improvisasjon i løpet av 1900-tallet gjennomgått et paradigmeskifte hvor praksisen hovedsakelig har gått fra uformell læring i settinger som jam-sessions, spilling med musikalske mentorer og deltagelse i profesjonelle band, til formell læring i akademiske settinger. Jazz og improvisasjon har nå blitt en akademisk disiplin (Coss, 2018) og for å forstå mer om hvilke muligheter og ulemper dette bringer med seg, intervjuet Coss syv eksperter med kjennskap til både den tradisjonelle og den akademiske måter å lære improvisasjon. Funnene i studien har blitt organisert i fem temaer som beskriver deltagerens felles opplevelser av å undervise improvisasjon: (1) *Læreren som guide*, metaforer mange av deltagerne brukte for å beskrive hvordan de opplevde sin egen rolle i undervisningen var guide, trener eller mentor. (2) *Læreren som motivator*. Å motivere elevene ble ansett som en av de viktigste aspektene ved undervisningen. (3) *Psykologiske aspekter*. Alle deltagerne nevnte flere aspekter ved den menneskelige psyken de måtte navigere studentene gjennom i læringsprosessene. Dette kunne dreie seg om mentale blokkeringer i form av nervøsit, overdreven selvkritikk, tvil på egne ferdigheter, eller gruppepress som hindrer læring. (4) *Navigere i den akademiske kløften*, går ut på å hjelpe elevene med å kunne skille mellom hva som faktisk kreves for å jobbe som en suksessfull jazzmusiker og hva som kun er akademiske krav i musikkutdannelsen. (5) *Livslang læring*. I tillegg til å motivere elevene er det viktig å utstyre de med redskaper til å kunne lære å lære, i et livslangt perspektiv. På spørsmål om hvordan kreativitet kunne undervises svarte en av deltagerne «I don't know how to teach somebody to be creative, I just know how to give them the tools to want to be creative» (Coss, 2018, s. 529). Denne studien er spesielt relevant i sammenheng med min oppgave ettersom jeg selv skal intervju lærere for å undersøke undervisning i improvisasjon. Det som vil skille

min studie fra denne er fokuset på kollektiv improvisasjon og at settingen vil være samspillsundervisningen i norsk videregående skole. I tillegg vil min studie fokusere mer på kjennetegn ved undervisningspraksis, mens denne studien handler mer om lærernes opplevelser av undervisningen.

2.2.2 Undervisning i jazzimprovisasjon for barn

I *Children's Guided Participation in Jazz Improvisation. A study of the 'Improbasen' learning centre* skildrer Johansen (2021) en etnografisk studie av undervisningstilbudet Improbasen. I motsetning til de fleste andre studier på improvisasjonsundervisning er fokuset her på undervisning av barn (7-15 år) som er nybegynnere. Johansen ønsket blant annet å undersøke hvordan man kan lære improvisasjon samtidig som man lærer å spille instrumentet sitt. Det viste seg at disse barna lærte å fysisk mestre instrumentet samtidig som de lærte jazzrepertoar og musikalske elementer som akkorder og skalaer, på gehør. Samtidig utvikles psykomotoriske og auditive ferdigheter som bidrar til å kunne forme musikalske tanker i form av indre musikalske forestillinger, integrert med utvikling av den prosessuelle kapasiteten til å kunne uttrykke disse tankene. Johansen mener det er den umiddelbare improvisasjonen med det musikalske materialet som gjør det mulig for barna å utvikle denne evnen – å tenke i musikk. Et annet viktig funn var lærerens bruk av musikalsk og nonverbal kommunikasjon i undervisningen. Barn er ofte vant til å bli fortalt hva de skal gjøre, så denne nonverbale kommunikasjonsformen virket uvant for dem i begynnelsen. Fordelene med denne måten å undervise på er at den er tidseffektiv, med mest mulig tid brukt til musisering, og i tillegg retter den elevens oppmerksomhet mot det de hører. Dette prinsippet blir også relevant i ulike innstuderingsfaser: «The non-verbal exercise of using their instrument to 'find' the notes they hear reinforces their embodied connection with the inner ear» (Johansen, 2021, s. 108). Et annet viktig aspekt ved improvisasjonsundervisningen i Improbasen er tilretteleggelsen for samspill og konsertvirksomhet hos deltagerne. Samspill og kollektiv improvisasjon blir ansett som viktige aspekter i utviklingen av improvisasjonskompetanse, og det felles repertoaret av låter, forståelsen av form og instrumentroller, sosio-musikalske koder for samspill og felles læringsprosesser er sentrale sider ved tilretteleggelsen for dette samspillet. Dette fokuset fører oss til neste tema i den tidligere forskningen: samspill og kollektiv improvisasjon.

2.3 Forskning på samspill og kollektiv improvisasjon

Ettersom denne studien skal undersøke improvisasjon som en kollektiv prosess er det interessant å ta for seg noe av den tidligere forskningen på nettopp dette området. Jeg skal derfor se nærmere på hva tidligere forskning har funnet om improvisatoriske aspekter ved kollektiv musisering og musikalsk samarbeid, hva som fremmer kollektiv kreativitet, samt se på forskning som tar for seg kognitive prosesser i sammenheng med samspill. Til slutt skal jeg redegjøre for forskning på formell vurdering av kollektiv improvisasjon.

2.3.1 Kommunikasjon, interaksjon og musikalske dialoger

Når musikere spiller sammen har de tre ulike kommunikasjonsformer for hånden – verbal, nonverbal og musikalsk kommunikasjon (Seddon, 2005). Seddon (2005) undersøkte hvordan disse kommunikasjonsmodusene utspiller seg i utøving av jazzimprovisasjon. Denne studien gikk ut på å studere kommunikasjonen i samspillet i et band bestående av seks jazzstudenter. Seks øvinger og en konsert ble filmet og deretter grundig analysert, og resultatet av studien var seks ulike kommunikasjonsmoduser fordelt i to hovedkategorier – *verbal* og *nonverbal*. Disse to kategoriene besto igjen av tre distinkte kommunikasjonsmoduser: *instruksjon*, *ko-operasjon* og *kollaborasjon*. Instruksjon dreier seg om ulike former å gi instruksjoner på, ofte i sammenheng med innstudering av musikk. Ko-operasjon handler om strukturering og organisering av det musikalske forløpet, mens kollaborasjon relateres til de kreative aspektene ved musikken. Videre presenterer Seddon en form for kreativitet som kalles *empatisk kreativitet*. Dette er et produkt av spontane musikalske ytringer som kan komme fra kreativt, kollektivt samspill. I en slik setting skapes en atmosfære som er preget av tillit, utforskning og sjansetaking, og denne formen for kreativitet representerer det høyeste nivået av interaktiv musikalsk improvisasjon (Seddon, 2005). Studien viser altså ulike nivåer av kommunikasjon i et musikalsk samspill, og denne teorien kan brukes til å forstå de ulike typene av kommunikasjon som oppstår i kollektiv improvisasjon. Studiens funn viser også viktigheten av tillit, omtanke og respekt, samt empatisk tilpasning hos musikerne. Denne formen for empati viser til evnen å forstå egne og andres følelser og tanker i øyeblikket, i tillegg til å forstå det musikalske forløpet desentrert, altså fra de andre musikernes perspektiver.

Branker (2010) studerte kollektiv kreativitet hos jazzstudenter i sin doktorgradsavhandling. Hensikten med denne studien var å undersøke og få ytterligere innsikt i hvordan jazzstudenter samarbeider i skapende improvisasjonsprosesser, og hvordan de utvikler en personlig

musikalsk stemme gjennom musikalsk interaksjon. Branker innhentet data gjennom observasjoner og videoinnspillinger av ti bandøvelser og to avsluttende konserter med to ulike studentband. I tillegg ble det gjennomført gruppediskusjoner, og det ble sendt ut spørreskjema etter den siste bandøvelsen hvor studentene fikk ytterligere mulighet til å beskrive arbeidsprosessene. Denne studien viste at gruppens fremdrift avhenger av hvordan det sosiale miljøet utvikler seg. Når studentene jobber sammen i en setting hvor dialogiske og musikalske stemmer bekrefter hverandres holdning, og hvor deling og utveksling blir verdsatt, føler de seg oppmuntret til å bidra med sine unike perspektiver og erfaringer til den kollektive virksomheten. I et slikt demokratisk læringsrom som verdsetter dialog og mangfold av stemmer blir hver student sett på som en bidragsyter til utvikling av forståelse, og er en del av et system med gjensidig påvirkning. Branker understreker at det også er potensiale for konflikt mellom deltagerne i et slikt selvstyrt, studentsentrert rom på grunn av: konkurrerende holdninger og potensiell uvillighet til å inngå kompromisser; sammenstøt med musikalske identiteter; mangel på respektfull lytting til delte synspunkter; personlighetskonflikter og personlige agendaer; samt umodne holdninger eller tilnærminger til samhandling med andre. Tillit og en sosialt støttende atmosfære er med andre ord en viktig forutsetning for å kunne improvisere og skape sammen, mens i en utrygg setting preget av uenighet og konflikt kan et improvisert forløp raskt stagnere.

Hvis vi sammenlikner resultatene til Seddon (2005) og Branker (2010) kan vi se noen tydelige likheter. I kollektivt samspill er den sosiale og musikalske kommunikasjonen helt avgjørende i prosessen i å nå det Seddon kaller empatisk kreativitet, gjennom musikalsk samhandling i det Branker kaller «safe space». For å nå nettopp dette nivået av kommunikasjon som ifølge Seddon kan sees som det høyeste nivået av interaktiv musikalsk improvisasjon, må interaksjonen mellom deltagerne bygge på tillit, respekt, omtanke og empati. Disse forutsetningene vil dermed legge føringer for både det musikalske resultatet, og – ifølge Branker – deltagerens individuelle musikalske utvikling.

Brinck (2014) har undersøkt hvordan musikere i New Orleans tenker og hvordan de interagerer når de jammer innen funk-musikk. Datamaterialet ble samlet inn gjennom et langsiktig feltarbeid bestående av intervjuer og observasjoner. Hovedintensjonen i denne musikalske aktiviteten viste seg først og fremst å handle om å få musikken til å føles bra i en kroppslig kontekst, og å få folk til å ville danse. Videre beskrives samspillsprosessen i fire stadier: (1) *Åpen tilnærming* som går ut på å lytte og være åpen for nye impulser som kan ta

musikken i nye retninger. (2) *Prioritert fokus* som vil si å kunne skifte fokus til helt spesifikke elementer i musikken. Det er mye som skjer på en gang i slike musikalske situasjoner, derfor er musikerne avhengig av et fleksibelt og konsentrert fokus. (3) *Kategorisk refleksjon* som handler om å kategorisere og forstå det man fokuserer på. Denne refleksjonen gjøres på bakgrunn av tidligere kunnskap og erfaringer. (4) *Kunstnerisk erkjennelse* som er balansen mellom den fysiske innsatsen med å utføre en musikalsk rolle og den kontinuerlige overvåkningen av den skiftende musikalske konteksten. Denne firedelte samspillsprosessen sees på som sirkulær og musikerne bruker disse tilnærmingene improvisert på forskjellige tidspunkter i den pågående prosessen, ikke nødvendigvis i noen spesifikk rekkefølge. Dette funnet er et viktig bidrag når det kommer til å prøve å forstå hva som styrer den musikalske interaksjonen i et samspill, og hvordan musikerne forholder seg til utviklingen av det musikalske forløpet.

2.3.2 Vurdering av improvisert samspill

I det nye læreplanverket (Utdanningsdirektoratet, 2020b) legges det vekt på vurdering i undervisningen, spesielt det Utdanningsdirektoratet kaller *vurdering for læring*. Selv om elevene ikke får en egen karakter i samspill, er vurdering, både formativ og summativ, fortsatt en viktig del av samspillsundervisningen. På bakgrunn av dette vil det være relevant å se på noe tidligere forskning som undersøker nettopp improvisasjon og vurdering. Barratt og Moore (2005) har undersøkt hvordan formell vurdering kan påvirke musikalsk samspill og hvordan tradisjonelle, individuelle vurderingsformer kan by på utfordringer i sammenheng med improvisert jazzmusikk. Dette undersøkte de ved å bruke et ekstra panel med sensorer under midtveisvurderingen av utøving hos jazzstudenter ved Trinity College of Music i London. Dette ekstrapanelet med sensorer fikk i oppgave å vurdere de andre studentene i bandet som ikke var gjenstand for den opprinnelige vurderingen. Resultater fra studien viste at studentene som opprinnelig skulle vurderes, altså de som ble vurdert av den opprinnelige juryen, fikk en bedre vurdering enn de andre medstudentene i bandet, som ble vurdert av ekstrapanelet. Det viste seg at disse medstudentene unngikk å initiere til musikalsk interaksjon og dynamisk variasjon, og at de fryktet at risikotaking og spontanitet i samspillet kunne ødelegge for eleven som opprinnelig skulle vurderes. Mer tradisjonelle vurderingsmetoder, som ofte dreier seg om å vurdere studenters enkeltprestasjoner, oppmuntret dermed studentene i dette tilfellet til å «ta hensyn» til den vurderte musikeren, ved å bevege seg vekk fra det naturlige samspillet og den improvisatoriske stilen som er sentral i de fleste profesjonelle jazzopptredener. I tillegg til å stå i veien for samspillet tok vurderingskriteriene heller ikke

hensyn til instrumentenes ulike roller i samspillsettingen. Dette gikk igjen utover kommunikasjonen mellom solistinstrumentene og kompet. Ifølge Barratt og Moore (2005) kan denne problematikken sees på som et resultat av spenningene mellom institusjonalisert jazzundervisning og realiteter i praktisk jazzutøving. Disse spenningene kan knyttes direkte til paradigmeskiftet beskrevet av Coss (2018), og kommer til syne i vurderingssituasjoner ved at det kollektive samspillet fort blir neglisjert til fordel for målbare kriterier i studentenes enkeltprestasjoner. Dette er noe som igjen kan sees i sammenheng med funnet i Bjerstedt (2014) sin studie, som viste at jazzutdanningene ofte er preget av undervisning i det som er «enkelt» å undervise i. Med dette som bakteppe kan vi forstå Barratt og Moore (2005) sitt argument som at det som tradisjonelt sett vurderes også er det som er enkelt å vurdere, og at oppfatningen av kvalitet i reell jazzutøving ikke like lett lar seg bryte ned i tydelige kriterier og mål for en generell vurderingssituasjon. Studiene i dette avsnittet indikerer at det ikke nødvendigvis er summen av musikernes enkeltprestasjoner som skaper godt kollektivt samspill, det kan virke som det heller er positiv kollektiv kommunikasjon og interaksjon som skaper gode enkeltprestasjoner.

2.4 Forskning på musikkundervisning i videregående skole

Det er gjort en del studier på musikkundervisning i videregående skole, men så vidt jeg vet finnes det ingen forskning på improvisasjon i en norsk videregående-kontekst. Likevel er det aktuelt å nevne noen av studiene som er gjort i sammenheng med annen musikkundervisning, og da spesielt de som tar for seg samspillsundervisning. Jeg skal i dette siste avsnittet vise til to skandinaviske doktorgradsavhandlinger som undersøker diskurser i videregående skole, deretter skal jeg se på tre masteroppgaver som fokuserer på temaene vurdering, valg av repertoar og implementering av kompetansemål. Disse masteroppgavene retter seg mot faget instrument, kor, samspill – som også er blant de aktuelle fagene i min studie.

2.4.1 Diskursive praksiser i musikkundervisningen i videregående skole

I sin doktorgradsavhandling undersøkte Zandén (2010) samtalene ensemblelærere deltar i når de diskuterer videoutdrag av samspillsundervisning fra videregående skoler i Sverige. Målet med studien var å undersøke diskurser rundt didaktiske kvalitetsoppfatninger og kriterier for vurdering av musikkutøving, samt hvordan dette relateres til den offentlige læreplanen. Etter å ha vist videoer av fire forskjellige elevfremføringer for fire ulike grupper med samspillslærere (totalt 21), ble lærerne bedt om å diskutere det de hørte og så, og deretter hva de ville jobbet

med videre hvis dette var deres egne elever. Disse lærersamtalene ble innspilt og deretter transkribert og analysert. Studien viser blant annet at lærerne vektla musikalsk kommunikasjon i svært liten grad, og i de tilfellene de diskuterte dette dreide det seg mest om elevenes fysiske posisjonering og bruk av øyekontakt. Elevenes fysiske uttrykk ble oftere nevnt og diskutert av lærerne enn estetiske aspekter knyttet til musikken, og det viste seg at disse lærerne manglet et profesjonelt begrepsapparat for å diskutere de estetiske og musikalske aspektene ved elevfremføringene. Autonomi, initiativ og innlevelse sto sentralt i lærernes diskusjoner, i tillegg ble skole og undervisning beskrevet som å virke mot sin hensikt for samspillspillingen. Høy musikalsk kvalitet i elevensemblene ble av lærerne forklart som et resultat av en manglende lærerinvolvering i arbeidsprosessen.

Zandén stiller seg kritisk til undervisningspraksisen som fremkommer gjennom denne studien. At læreren unngår å blande seg inn i elevenes arbeidsprosess ble ansett som et ideal blant flere av studiens deltagere, noe Zandén kritiserer gjennom begrepet *vakuumpedagogikk*. Han fortsetter kritikken ved å poengtere at vakuumpedagogikk tydelig er i tråd med både tendensen til å betrakte læreren som en veileder snarere enn en ekspert, og idealiseringen av uformell læring.

Ellefsen (2014) beskriver videregåendeelevers subjektivitet som konstituert og forhandlet gjennom diskursive praksiser vedrørende deres musikerskap. Gjennom feltnotater fra deltagende observasjoner, gruppeintervjuer og individuelle intervjuer fant Ellefsen ut at *dedikasjon, entreprenørskap, kompetanse, spesialisering og ekspertkjennskap* er de mest fremtredende diskursene ved musikklinjeevenes musikerskap og identitetskonstruksjon. I tillegg står makt- og kunnskapsrelasjoner både på mikro- og makronivå sentralt i reguleringen og forhandlingene av elevenes musikerskap. Denne studien viser at elevene anser samspillsundervisningen som svært sentral og viktig for musikklinjas praksis, og mange forklarer valget av denne studieretningen med et ønske om å møte og spille med andre medelever med samme interesser. Samspillsundervisningen viser seg også å være en viktig arena for forhandling av diskurser om eget musikerskap, og i denne sammenhengen blir entreprenørskap og spesialisering ansett som de mest sentrale diskursene. Disse funnene er spesielt interessante i forbindelse med min egen studie, som også fokuserer på samspillsundervisning på videregående skole.

2.4.2 Masteroppgaver om musikkundervisning i videregående skole i Norge

Tre masteroppgaver om musikkundervisning i videregående skole er relevante ettersom de undersøker andre aspekter ved de samme musikkfagene jeg selv fokuserer på i denne studien. Marnburg (2020) undersøkte hvilke erfaringer lærere og elever har med vurderingspraksis i faget IKS2 på videregående skole. I studien ble fem lærere og fire elever ved to videregående skoler intervjuet, og studien avdekket et mangfold av vurderingspraksiser i faget. Det var stor variasjon i hvordan lærerne gjennomførte vurderingene og hvordan elevene forholdt seg til vurderingen. I tillegg fremgikk det ulike forståelser av selve vurderingsbegrepet, og hva som ligger i begrepet vurdering for læring, både hos lærerne og elevene. Dette mangfoldet av vurderingspraksiser forklares på bakgrunn av ulike individuelle, sosiale og strukturelle faktorer i skolen.

Moe (2019) undersøkte lærernes valg av repertoar i sangundervisningen på videregående skole. Det ble brukt spørreskjemaer og kvalitative intervjuer, og sentrale funn var blant annet spennet av musikkjangre som ble brukt i undervisningen. Faktorer som påvirket valget av repertoar var lærernes erfaring og kompetanse, elevenes ønsker og motivasjon, ulike musikalske og sangtekniske faktorer, og læreplanen som styringsdokument. Det mest avgjørende for valget av repertoar i sangundervisningen viste seg å være lærerens fokus på å møte elevene der de er.

Weisten (2017) skrev om elevers opplevelse av implementeringen av kompetansemålene i sangundervisningen på videregående skole. Gjennom kvalitative intervjuer med ni elever fant Weisten indikasjon på at elevene ikke hadde noe forhold til kompetansemålene i sangundervisningen. De opplevde heller ikke at kompetansemålene ble brukt i undervisningen og deres generelle oppfatning var at lærerne utøvde ulike vurderingspraksiser på bakgrunn av personlige verdier og idealer.

Hvordan bruke vurdering som et verktøy for læring i undervisning av improvisasjon, hvilket repertoar som er best egnet til å jobbe med improvisasjon i samspill, og hvordan elevene opplever at lærerne gjennomfører implementeringen av det nye kompetansemålet som omhandler improvisasjon, er svært spennende spørsmål som på ulike måter kan knyttes til min egen problemstilling.

2.5 Oppsummering

Forskningen det har blitt redegjort for i dette kapittelet er studier som på ulike måter gjør seg gjeldende i sammenheng med min egen oppgave. Jeg har sett at tidligere forskning på improvisasjon kan kategoriseres i ni forskjellige temaer (Siljamäki & Kanellopoulos, 2020), hvor de tre mest undersøkte temaene er musikalsk utvikling, undervisningspraksis og kompetanse, samt improvisasjonsevne. I tillegg kan all forskningen deles inn i fem ulike musikkpedagogiske motiver som gjør det lettere å kunne plassere egen og andres forskning i et forskningsfellesskap, samt forstå de bakenforliggende pedagogiske intensjonene og mønstrene ved forskning og praksis (Siljamäki & Kanellopoulos, 2020). Et annet interessant funn i studien til Siljamäki og Kanellopoulos (2020) er at videregående skole er delen av utdanningsløpet det er forsket minst på når det kommer til forskning på improvisasjon. Dette funnet bidrar til å styrke denne oppgavens relevans. I tillegg kan man ut ifra denne studien se at undervisningspraksis, som er noe jeg skal undersøke i egen studie, er et av temaene det er forsket mest på innenfor improvisasjonsforskningen. Allikevel vil konteksten av samspillsundervisning i norsk videregående skole bidra til at denne studien skiller seg fra de fleste andre studiene som har undersøkt nettopp undervisningspraksiser i improvisasjon.

Kollektiv øving i form av bandspilling har vist seg å være et viktig aspekt ved læring av improvisasjon (Johansen, 2013, 2021), og for at samspillsituasjonene skal fungere som positive læringsarenaer blir gjensidig tillit, respekt og likeverd ansett som viktige forutsetninger (Branker, 2010; Johansen, 2013). I tillegg er nettopp tillit, respekt og empatisk tilpasning hos musikerne viktige egenskaper for å kunne oppnå *empatisk kreativitet* som regnes som det høyeste nivået av interaktiv musikalsk improvisasjon (Seddon, 2005). Denne formen for empati viser til evnen å forstå egne og andres følelser og tanker i øyeblikket, i tillegg til å forstå det musikalske forløpet desentrert – altså fra de andre musikernes perspektiver (Seddon, 2005).

Mantie (2008) hevder at improvisasjon er det mest forsømte aspektet i jazzundervisningen på videregående skole i Canada, blant annet begrunnet med læreres manglende kompetanse. Relevant kunnskap i den forbindelse vil være å forstå eventuelle improvisasjonsidealer man som lærer kan etterstrebe i undervisningen. Slike improvisasjonsidealer viser at god jazzimprovisasjon kan kjennetegnes av et holistisk fokus hvor uttrykk, følelser, formidling og musikalsk dramaturgi står sentralt (Bjerstedt, 2014). Når det kommer til erfarne lærere med mye kompetanse i improvisasjonsundervisning, kan man se at deres opplevelser av å

undervise i improvisasjon kan oppsummeres i fem temaer som innebærer å motivere elevene, hjelpe dem med mentale utfordringer, realitetsorientere dem i forhold til faktiske krav i arbeidslivet og oppfordre dem til livslang læring (Coss, 2018). Et annet viktig aspekt ved undervisning av improvisasjon er lærerens bruk av musikalsk og nonverbal kommunikasjon i undervisningen (Johansen, 2021). Dette bidrar til en mer tidseffektiv undervisning hvor mest mulig tid blir brukt til musisering, og hvor elevene må bruke gehøret sitt aktivt.

Ifølge Barratt og Moore (2005) kan problematikken rundt vurdering av improvisert samspill sees på som et resultat av spenningene mellom institusjonalisert jazzundervisning og realiteter i praktisk jazzutøving. Disse spenningene handler spesifikt om at tradisjonen for det kollektive blir overkjørt i en kontekst der individuell virtuositet blir mer vektlagt. Basert på litteraturen som har blitt gjennomgått her, er det tydelige indikasjoner på at vellykket improvisert samspill innebærer mye mer enn kun individuell virtuositet. Som det viste seg i Johansen (2013), Branker (2010), og Seddon (2005), er et positivt kollektivt fellesskap, gjensidig respekt, tillit, empati, åpenhet og musikalsk forståelse avgjørende forutsetninger for et godt improvisert samspill. I en slik positiv og konstruktiv atmosfære inngår også en forståelse av musikalsk initiativ og arbeidsfordeling, og samspillet kan dermed ikke vurderes etter det Barratt og Moore (2005) anser som tradisjonelle vurderingskriterier som tilhører en mer akademisk tradisjon.

Annen forskning viser også at samspillslærerne i vurderingssituasjoner vektlegger musikalsk kommunikasjon i svært liten grad, og i de tilfellene de diskuterte dette dreide det seg mest om elevenes fysiske posisjonering og bruk av øyekontakt. Lærerne mangler dessuten i enkelte tilfeller et profesjonelt begrepsapparat for å diskutere de estetiske og musikalske aspektene ved elevfremføringer (Zandén, 2010). I tillegg finnes det et mangfoldet av vurderingspraksiser blant musikk lærere som forklares på bakgrunn av ulike individuelle, sosiale og strukturelle faktorer i skolen (Marnburg, 2020; Weisten, 2017). Læring av improvisasjon har gjennomgått et paradigmeskifte fra uformell til formell læring (Seddon, 2005), og dette byr på en rekke utfordringer ved undervisningen. Zandén (2010) peker på en tydelig tendens til å betrakte læreren som en veileder snarere enn en ekspert, i tillegg til at det eksisterer en sterk idealisering av det han kaller en vakuumpedagogikk og uformell læring i musikkundervisningen i svensk videregående skole. På bakgrunn av den tidligere forskningen jeg har gjort rede for i dette kapittelet, ser det ut til å mangle studier som tar for seg undervisning av improvisasjon i samspill, på videregående skole i Norge.

3. Teoretiske perspektiver

I dette kapittelet skal jeg gjøre rede for teoretiske perspektiver som er sentrale for oppgavens problemstilling, og det er disse perspektivene som til sammen danner studiens teorigrunnlag. Jeg skal innom tre ulike teoretiske områder, nærmere bestemt teorier hentet fra forskning innenfor sosiokulturelle læringsteorier, jazz- og improvisasjonslitteraturen, og didaktisk teori. Disse teoretiske områdene er ment å utfylle hverandre, tilby ulike innfallsvinkler til studiens forskningsfokus, og forhåpentligvis bidra til å se problemstillingen i et bredere perspektiv.

3.1 Et sosiokulturelt blikk på læring

Ettersom denne studien skal undersøke undervisningspraksiser i improvisasjon i samspill på videregående skole, oppleves det som relevant å se studien i sammenheng med sosiokulturell teori om læring. Selv om jeg ikke skal undersøke hvordan elevene lærer, er dette allikevel uløselig knyttet til hvordan lærere underviser, ettersom man kan ta utgangspunkt i at lærernes mål med den formelle undervisningen er at elevene skal lære. I tillegg ønsker jeg å inkludere sosiokulturell teori i denne oppgaven fordi det både beskriver hva læring er, samt forholdet mellom undervisning, læring, redskaper, kontekst og kulturer. Jeg mener at jeg er avhengig av et læringsbegrep for å kunne undersøke og forstå undervisningspraksis, og i tillegg gir denne teoretiske retningen et sett med analytiske begreper og perspektiver på hvordan undervisning og læring både kan forstås og analyseres. Jeg har valgt den sosiokulturelle teoretiske retningen fremfor andre læringsteorier på grunn av dens fokus på kontekst, samhandling, praksisfellesskap, arbeidsfordeling, språk og fysiske artefakter, noe som er høyst relevant i sammenheng med instrumental gruppeundervisning i videregående skole. For å få et bedre utgangspunkt for å forstå hvordan lærerne underviser i improvisasjon i gruppeundervisning, skal jeg nå gjøre rede for grunnleggende sosiokulturell teori om hvordan mennesker lærer i samspill og i relasjon med hverandre.

Et sitat som på en god måte forklarer læring og utvikling innenfor et sosiokulturelt perspektiv, er følgende: «En grunnleggende oppfatning i et sosiokulturelt perspektiv på utvikling og læring er [...] at mennesker handler innenfor rammen for praktiske og kulturelle sammenhenger og i direkte og indirekte samspill med andre» (Säljö, 2001, s. 107). I dette teoretiske perspektivet er altså fokuset rettet mot samspillet mellom det kollektive og individet, og hvordan vi utvikler oss ved hjelp av redskaper. Redskaper har i dette perspektivet en spesiell og teknologisk betydning, og det handler da om de ressursene vi har

tilgjengelig for å samhandle, arbeide og utvikle oss. Disse redskapene kan være både språklige, intellektuelle og fysiske, og kalles artefakter (Säljö, 2001). Artefakter har menneskelige kunnskaper, innsikter, konvensjoner og begreper innebygd i seg. Det vil si at et i utgangspunktet «dødt» redskap kan ved hjelp av menneskelige konvensjoner og innsikt integreres som et aktivt redskap i menneskelige funksjoner. Artefakter blir dermed noe vi samspiller med når vi handler med dem. Man kan si at artefakter medierer forståelse for mennesker i konkrete virksomheter (Säljö, 2001).

Et eksempel på medierende artefakter er musikkinstrumenter. Et stykke treverk med noen stålstrenger kan med menneskelig kunnskap kommunisere følelser, og på en sofistisert måte bli en del av en kompleks sosial praksis. Hvis vi skal forstå læring og undervisning som en del av en sosial praksis hvor man hovedsakelig bruker musikalske instrumenter til å kommunisere med, kan vi ikke se den menneskelige samhandlingen og utviklingen adskilt fra de fysiske artefaktene. Mennesker vil alltid håndtere virkeligheten ved hjelp av de ulike redskapene som utgjør deler av våre sosiale praksiser. Säljö (2001) påpeker at dette ikke begrenser seg til de fysiske artefaktene, derimot: «Menneskets aller viktigste medierende redskap er de ressursene som finnes i *språket vårt*» (s. 84). Talespråket er dermed vårt viktigste redskap for læring, og menneskets intellektuelle utvikling har sitt utspring i språk som et sosialt fenomen – fra egosentrisk tale til ytre kommunikativt språk, eller indre språk, som grunnlag for tanken (Vygotsky, 1978). Egosentrisk tale er talen barnet bruker når det «tenker høyt», og denne talen fører til at barnet kan internalisere ytre erfaringer til abstrakte tanker, altså en indre prosess som uttrykkes i ytre språk. Ifølge Vygotsky (1962) er observasjon av denne talen en konkret måte å kunne observere en indre prosess hos barnet.

Det er også gjennom språklig kommunikasjon at vi blir delaktige i måter å samspille med våre medmennesker i ulike aktiviteter, og språket er dermed den mest unike bestanddelen i menneskelig kommunikasjon (Säljö, 2001). Språket er både et kollektivt, et interaktivt og et individuelt redskap, og fungerer dermed som et bindeledd mellom kultur og individuell tenkning. Et eksempel på hvordan språklige og intellektuelle redskaper inneholder kunnskap og medierer virkeligheten for oss kan være at én og samme setning kan ha ulik betydning alt ettersom hvem det er som hører og tolker den, og i hvilken situasjon setningen blir sagt. Sosial og kulturell bakgrunn, tidligere erfaringer, interesser, verdier, holdninger og kontekst avgjør hvordan vi opplever og tolker betydningen av ordene i den spesifikke setningen. For eksempel, hvis en engelsktalende jazzlærer sier til en elev «you are a bad player», kan dette

tolkes på ulike måter alt ettersom hvem denne eleven er. Som Berliner (1994) sier: «Musicians who are generous in their praise sometimes describe their counterparts as [...] “bad” for their formidable skills, drawing out “bad” with a descent, “baaaad,” to signify great» (s. 341). Hvis denne eleven er en jazzstudent med kjennskap til jazzkulturens verdier og koder, vil eleven sannsynligvis blir meget fornøyd med tilbakemeldingen. På den andre siden, om eleven for eksempel studerer klassisk musikk og/eller ikke er kjent med dette begrepets betydning innen jazzkulturen vil tilbakemeldingen sannsynligvis oppfattes som negativ. Vi fortolker altså virkeligheten, gjennom intellektuelle redskaper som er forankret i en sosial praksis. Å lære i et sosiokulturelt perspektiv er dermed å tilegne seg ulike måter å formulere og forstå virkeligheten på, og å anvende disse til praktiske formål i en sosial kontekst (Säljö, 2001).

En sentralt teori innenfor det sosiokulturelle perspektivet er teorien om utvikling innenfor den proksimale utviklingssonen (Vygotsky, 1978). Denne teorien forklarer hvordan vi utvikler oss under veiledning av andre mer kompetente mennesker. Med den proksimale utviklingssonen menes avstanden mellom hva en person kan klare på egenhånd og hva vedkommende kan klare med støtte fra en annen, mer kompetent person. Vygotsky (1978) skriver at «The zone of proximal development defines those functions that have not yet matured but are in the process of maturation, functions that will mature tomorrow but are currently in an embryonic state» (s. 86). Med andre ord, det er en sammenheng mellom hva vi snart vil mestre på egenhånd, og hva vi nå kun får til med støtte fra andre. Utvikling innenfor den proksimale utviklingssonen kan sees på som en dynamisk prosess hvor den lærende personen i utgangspunktet mangler kunnskap og kompetanse til å gjennomføre en bestemt oppgave. Denne personen kan også mangle fortrolighet med bestemte redskaper og deres funksjoner i denne konkrete praksisen. Prosessen begynner med at den lærende personen får støtte til å løse oppgaven og bruke redskapene under veiledning av en annen mer kompetent person. Videre vil personen gradvis øke sin autonomi og evne til å løse oppgaven og håndtere redskapene med en større forståelse av korrekt fremgangsmåte. Støtten fra den mer kompetente kan nå reduseres eller være indirekte, og til slutt vil personen mestre oppgaven og kunne nyttiggjøre seg de relevante redskapene på egenhånd.

Utvikling innenfor den proksimale utviklingssonen blir ofte forbundet med Bruner sitt begrep *scaffolding* (Wood et al., 1976), som beskriver den mer kompetente personens aktivitet inne i den proksimale utviklingssonen. Vi kan rent billedlig tenke oss at scaffolding kan

sammenliknes med et stillas ved at det støtter oppføringen av et bygg, som kan sees på som en metafor for kunnskap, og at stillaset gradvis demonteres etter hvert som arbeidet fullføres. Scaffolding representerer en reduksjon i de mange valgene en elev kan stå ovenfor, slik at det kan fokusere kun på å tilegne seg de ferdighetene eller den kunnskapen som kreves i den spesifikke situasjonen. Den voksne «kontrollerer» dermed de elementene i oppgaven som i utgangspunktet er utenfor elevens kapasitet, og tillater eleven å kunne konsentrere seg om å fullføre bare de elementene som er innenfor hans eller hennes kompetanseområde. Wood, Bruner og Ross (1976) poengterer at et viktig kriterium må oppfylles for at en slik prosess kan føre til læring, nemlig at «comprehension of the solution must precede production» (Wood et al., 1976, s. 90). Eleven må altså være i stand til å gjenkjenne en løsning på problemet før hen på egenhånd er i stand til å produsere trinnene som fører til løsningen.

Jeg har nå gjort rede for det sosiokulturelle perspektivet på læring, som vektlegger hvordan vi bruker fysiske, språklige og intellektuelle redskaper til å kunne samhandle og utvikle oss, individuelt og kollektivt. Med en grunnleggende forståelse av utvikling innenfor den sosiokulturelle retningen vil jeg nå presentere to konsepter som bygger videre på perspektivet jeg har redegjort for i dette kapitlet. Disse to konseptene heter *Legitim, perifer deltagelse* og *Utvikling som transformasjon av deltagelse i kulturaktiviteter*, og de fokuserer på hvordan enkeltindivider utvikler seg gjennom deltagelse i kulturelle og sosiale praksiser.

3.1.1 Legitim, perifer deltagelse

I boken *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation* av Lave og Wenger (1991) presenteres en teori om hvordan mennesker lærer og utvikler seg i det de kaller praksisfellesskap [communities of practice]. I dette avsnittet vil jeg gjøre rede for konseptet legitim, perifer deltagelse (LPD) som er et viktig konsept i teorien om situert læring. Situert læring vil si at læring skjer innenfor en konkret sosiokulturell ramme, eksempelvis på skolen, på jobben, på øverommet eller fritidsklubben. Læring skjer tett opp til den situasjonen den inngår i. Mennesker utnytter redskaper situert i det spesifikke praksisfellesskapet og utvikler seg gjennom en stadig økende deltagelse i praksisen (Lave & Wenger, 1991). LPD er en sentral og definerende prosess i situert læring, og den handler om at nyankomne personer i praksisen utvikler seg i prosessen i å gå fra perifer deltagelse til det Lave og Wenger (1991) kaller full deltagelse. LPD gir oss en måte å snakke om relasjonen mellom nykommere og veteraner, og om aktiviteter, identiteter og artefakter situert i praksisfellesskapet.

I samspillsundervisning vil de ulike elevene ofte ha forskjellige roller etter hvilket instrument de spiller, hvor erfarne de er og hvor komfortable de er med de ulike arbeidsoppgavene. I denne sammenhengen kan vi bruke LPD til å forstå mer om relasjonene mellom disse deltagerne i dette spesifikke praksisfellesskapet. Vi kan tenke oss at avstanden mellom perifer deltagelse og full deltagelse kan være alt fra å spille enkle akkompagnerende motiver, til lange improviserte soloer. Hvilken type deltagelse elevene har kan da sees i sammenheng med deres identiteter, tidligere erfaringer, hvilket instrument de spiller og deres kompetansenivå. I tillegg beskriver LPD utviklingsprosessen i praksisfellesskapet, hvor individuell utvikling sees i sammenheng med en større og mer sentral deltagelse. Lave og Wenger (1991) skriver at: «[L]earning is an integral and inseparable aspect of social practice» (s. 31). Denne setningen oppfatter jeg som oppsummerende for prinsippet i LPD, med forutsetningen om at graden av kompetanse og graden av deltagelse korrelerer.

Lave og Wenger (1991) poengterer at perifer deltagelse er noe positivt, det er en viktig form for deltagelse som på ingen måte er avkoblet fra praksisens formål. Den perifere deltagelsen sees på som et utgangspunkt for å tilegne seg ny forståelse gjennom økende involvering. Utvikling gjennom LPD foregår også i praksiser som ikke har læring som et intensjonelt formål: «We hope to make clear as we proceed that learning through legitimate peripheral participation takes place no matter which educational form provides a context for learning, or whether there is any intentional educational form at all» (Lave & Wenger, 1991, s. 40). LPD er en læringsprosess som ikke nødvendigvis kjennetegnes av undervisning, og hvor læreren heller ikke behøver å være én bestemt person i form av en tradisjonell lærer eller læremester. I denne sammenhengen kan man like gjerne lære av selve praksisfellesskapet, kulturen og/eller den sosiale samhandlingen. Allikevel er konseptet LPD relevant i kontekst av min studie som fokuserer på undervisningspraksiser, ettersom det er nærliggende å tenke at differensiering i gruppeundervisning fort kan innebære ulik deltagelse for ulike elever, hvor læring også kjennetegnes av økt involvering og ansvar.

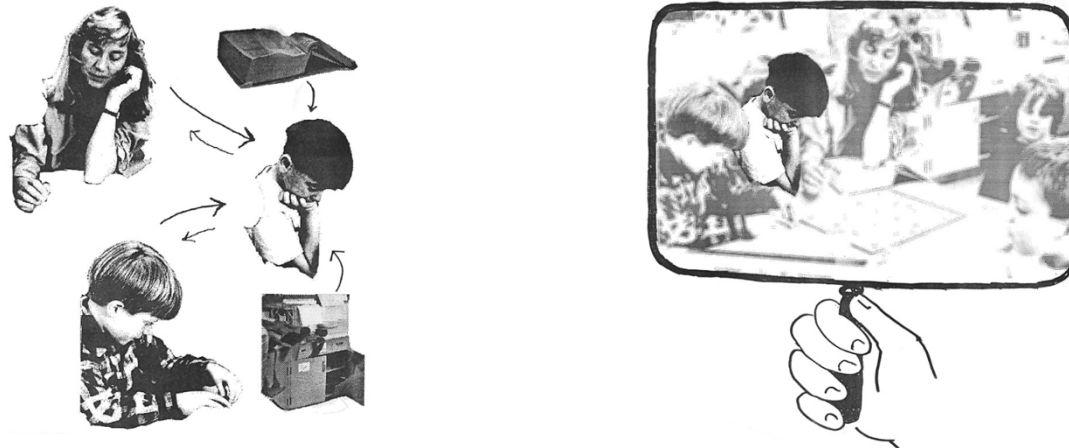
3.1.2 Utvikling som transformasjon av deltakelse i kulturaktiviteter

Et annet sosiokulturelt perspektiv jeg vil presentere i dette teorikapittelet er Rogoff (2003) sitt syn på hva menneskelig utvikling innebærer, og hennes tre analytiske fokusområder: *personlig, mellommenneskelig og kulturelt/kontekstuel* fokus. Disse fokusområdene kan brukes til å analysere forskjellige sider av en gitt sosiokulturell praksis, og de fremhever utvikling i et sosiokulturelt “transformation of participation perspective” (Rogoff, 2003, s.

52). For å forstå disse analytiske fokusområdene er det viktig å se dem i sammenheng med hvordan Rogoff mener at kulturelle prosesser bidrar til menneskelig utvikling. Hun presenterer et konsept som forklarer dette og som hun mener er overordnet andre konsepter om menneskelig utvikling: «The *overarching orienting concept* for understanding cultural processes is my version of the sociocultural-historical perspective: *Humans develop through their changing participation in the sociocultural activities of their communities, which also change*» (Rogoff, 2003, s. 11, kursivering som i originalteksten). Dette er ikke helt ulikt Lave og Wengers LPD, men slik jeg tolker det legger Rogoff mer vekt på det dynamiske forholdet mellom mennesker og deres sosiokulturelle fellesskap. Rogoff hevder at i stedet for at individuell utvikling ensidig blir påvirket av kultur, utvikler mennesker seg mens de deltar i og bidrar til kulturelle aktiviteter som de selv utvikler med involvering av mennesker i påfølgende generasjoner. Rogoff (2003) uttrykker dette slik: «As people develop through their shared use of cultural tools and practices, they simultaneously contribute to the transformation of cultural tools, practices, and institutions» (s. 52.). Kultur er dermed ikke en enhet som ensidig påvirker individer. I stedet bidrar mennesker til å skape kulturelle prosesser og kulturelle prosesser bidrar til å forme mennesker.

Rogoff (2003) sine tre fokusområder: *personlig*, *mellommenneskelig* og *kulturelt/kontekstuel* fokus fungerer som et nyttig konseptuelt verktøy for å analysere praksiser, som kan belyse hvordan menneskers tenkning er integrert i og konstituert av sammenhenger, samarbeid og kulturelle verktøy. Fra et sosiokulturelt perspektiv gir Rogoff altså en analytisk inngang til å undersøke ulike sider av en gitt kulturell praksis. Hun mener dominerende analysemetoder, spesielt innenfor skoleforskning, har en tendens til å fokusere på dekontekstualiserte individer, i stedet for å se dem i sammenheng med konteksten og med hverandre. Ved hjelp av Rogoffs tilnærming kan analysens fokus skifte fra et individs deltagelse i en aktivitet og hvordan denne deltagelsen transformeres i løpet av aktiviteten (personlig fokus), til individets samarbeid og relasjoner med andre (mellommenneskelig fokus), og til slutt til kulturelle/institusjonelle/historiske faktorer (kulturelt eller kontekstuel fokus). Det mest vesentlige med denne analysemetoden er at når ett av fokusene studeres forblir de andre i bakgrunnen til enhver tid. Et sentralt prinsipp er derfor at man ikke kan tolke eller forstå noen av disse analytiske fokusene uten å se hvordan de passer inn i den pågående aktiviteten. Analyser som bare undersøker ett av disse fokusene uten å se dem i sammenheng med de andre, risikerer å miste de mange faktorene som er knyttet til menneskelig utvikling. Rogoff (2003) mener mye tidligere sosiokulturell forskning ikke ser «hele bildet» ved å forstå og

forklare fenomenet utvikling ved hjelp av en fremstilling som baserer seg på isolerte «bokser-med-piler», slik som i figur 1. Menneskene og artefaktene blir dermed studert separat og man overser den relasjonelle faktoren og den kulturelle prosessen. Figur 2 viser en illustrasjon av



Figur 1. (Til venstre) Rogoffs illustrasjon av mye tidligere sosiokulturell forskning (Rogoff, 2003, s. 55)

Figur 2. (Til høyre) Rogoffs illustrasjon av *personlig* fokus i et «transformation of participation»-perspektiv (Rogoff, 2003, s. 57)

hvordan et *personlig* fokus kan se ut i et «transformation of participation»-perspektiv. I dette perspektivet kan man studere enkeltindividet og ha fokus rettet mot det, men man ser det ikke isolert fra konteksten og de andre menneskene. Det mellommenneskelige og kulturelle/kontekstuelle vil alltid være synlig i bakgrunnen. Siden konteksten og relasjonene er til stede gir figur 2 et mye bedre innblikk i den sosiokulturelle praksisen, enn det figur 1 gjør. Tilsvarende viser figur 3 og figur 4 *mellommenneskelig* og *kulturelt/kontekstuel* fokus i et «transformation of participation»-perspektiv. Igjen er det viktig å forstå disse ulike



Figur 3. (Til venstre) Rogoffs illustrasjon av *mellommenneskelig* fokus i et «transformation of participation»-perspektiv (Rogoff, 2003, s. 59)

Figur 4. (Til høyre) Rogoffs illustrasjon av *kulturelt/kontekstuel* fokus i et «transformation of participation»-perspektiv (Rogoff, 2003, s. 60)

fenomenene i relasjon til hverandre. Hånden som holder den analytiske linsen indikerer at det er forskeren som velger ut ett fokus for analyse, ett fenomen konstituert i den sosiale praksisen. Dette betyr ikke at dette fokuset er uavhengig av alt annet som foregår parallelt i øyeblikket (Rogoff, 2003). Ettersom det er selve prosessen av menneskelig aktivitet som er det avgjørende for utviklingen bør vi se for oss figur 2-4 som fryste øyeblikk i en bevegelig virkelighet. Dette vil bedre illustrere ideen om den dynamiske og gjensidig konstituerende naturen til individuelle, mellommenneskelige og kulturinstitusjonelle prosesser. Rogoff (2003) sine analytiske fokusområder er spesielt spennende i sammenheng med min undersøkelse av læreres undervisningspraksis, ettersom det både kan brukes til å undersøke det mellommenneskelige fokuset i sammenheng med elevenes utvikling, så vel som å se lærerens undervisning konstituert i en sosiokulturell praksis. I tabellene under viser jeg to ulike eksempler på hvordan man kan bruke dette analyseverktøyet i sammenheng med undervisning av improvisasjon i samspill.

Analyse av elevenes utvikling av improvisasjon

Personlig fokus	Hvordan den enkelte eleven utvikler seg gjennom deltagelse i den sosiokulturelle praksisen
Mellommenneskelig fokus	Hva som kjennetegner samhandlingene og relasjonene mellom individene og hvordan dette kan føre til utvikling
Kulturelt/kontekstuelt fokus	Hvordan skolen som institusjon legger til rette for læring i et sosiokulturelt perspektiv, og hvordan selve undervisningskonteksten kan påvirke elevens utvikling

Tabell 1. Analyse av elevenes utvikling

Analyse av lærerens undervisning i improvisasjon

Personlig fokus	Hva som kjennetegner lærerens praksisteori (i henhold til den didaktiske praksistrekanten)
Mellommenneskelig fokus	Hva som kjennetegner det sosiale og relasjonelle samspillet mellom læreren og elevene i den sosiokulturelle praksisen (den proksimale utviklingssonen, scaffolding, lærling-læremester)

Kulturelt/kontekstuelt fokus	Hvordan læreren forholder seg til den formelle undervisningen (rådende diskurser i faget, formelle rammer som organisering og læreplan)
------------------------------	---

Tabell 2. Analyse av lærerens undervisning

3.2 Improvisasjon som en musikalsk, kollektiv aktivitet

Sosiokulturelle læringsteorier og improvisasjon som en musikalsk, kollektiv aktivitet deler fokuset på samhandling, interaksjon, kommunikasjon, deltagelse og utvikling. Jeg har tidligere i dette kapittelet redegjort for sentrale sosiokulturelle prinsipper, herunder språklige og kommunikative redskaper, og utvikling gjennom individuell deltagelse i praksisfellesskap og kulturaktiviteter. Her vil jeg knytte disse prinsippene opp mot improvisasjon som en musikalsk, kollektiv aktivitet ved å se nærmere på musikalsk kommunikasjon, individuelle prosesser i kollektiv improvisasjon, og felles forståelse av improvisatoriske forløp.

3.2.1 Musikalsk kommunikasjon – samtalemetaforen

Det kan være utfordrende å sette ord på nøyaktig hva som skjer under en improvisasjon, men en metafor som er mye brukt av jazzmusikere for å forklare improvisasjonsprosesser er *samtalemetaforen* (Berliner, 1994; Monson, 1996). Det vil si tanken om å forstå kollektiv improvisasjon som en musikalsk samtale, hvor gode individuelle improvisatoriske bidrag blir forstått som snakking eller «å si noe» (Monson, 1996). Monson legger vekt på at samtalemetaforen inkluderer både det lyttende- og det interaktive aspektet ved improvisatorisk samspill, og at ut fra denne metaforen er det mulig å forstå noe mer om hvordan musikere kan oppleve improvisatoriske prosesser. Det påfølgende sitatet er hentet fra et intervju Monson (1996) gjorde med trommeslageren Ralph Peterson Jr., og er ment som et eksempel på hvordan en praktiker opplever og forklarer en improvisasjonsprosess ved hjelp av samtalemetaforen:

But you see what happens is, a lot of times when you get into a musical conversation one person in the group will state an idea or the beginning of an idea and another person will *complete* the idea or their interpretation of the same idea, how they hear it. So the conversation happens in fragments and comes from different parts, different voices. (Ralph Peterson Jr, sitert i Monson, 1996, s. 78)

Det er tydelig at Ralph Peterson Jr. opplever improvisasjon med sine medmusikere som musikalske samtaler og at disse samtalene ofte er fragmenterte og at de preges av at musikerne fullfører hverandres musikalske idéer, eller setninger om vi fortsetter med metaforen. Monson (1996) konkluderer med at i jazzimprovisasjon tar musikerne konstant avgjørelser om hva de skal spille og når de skal spille det, og disse avgjørelsene gjøres innenfor rammene av en musikalsk groove, altså en felles forståelse av rytme og puls. Alle musikerne er kompositorisk deltagende og må være forberedt på at de andre kan «si noe» uventet eller forsøke å fremkalle reaksjoner hos medmusikere i gruppen. Den musikalske interaksjonen er med andre ord åpen i stedet for forhåndsbestemt, og svært mellommenneskelig (Monson, 1996). Musikerne må i tillegg utøve det Berliner (1994) kaller *musical peripheral vision*, som betyr at i tillegg til å gjøre egne musikalske og estetiske vurderinger og avgjørelser må man samtidig ha et fokus på det som skjer og de musikalske avgjørelsene som blir tatt i periferien – altså hos de andre musikerne i gruppen. Dette sitatet fra trommeslageren Akira Tana viser et praktisk eksempel på hvordan man kan forstå begrepet, og hva dette kan innebære og resultere i:

If a piano player hints at a certain rhythmic figure behind the soloist throughout the chorus or during the first half of the tune, the drummer can keep time and comp simultaneously, either playing the same rhythmic figure as the pianist, or playing off of it, or playing against it [...] You can do the same thing with the soloist too, answering his phrases, playing along with the things he states rhythmically, or playing variations on those things. (Akira Tana, sitert i Berliner, 1994, s. 434)

Videre skriver Berliner (1994) at grupper som regelmessig spiller sammen noen ganger kan utvikle et felles repertoar av rytmer og musikalske signaler de kan benytte seg av i samspillet for å igangsette en aktiv musikalsk kommunikasjon. Disse signalene vil dermed ha en betydning for musikerne i kontekst av gruppens historie. På den andre siden, hvis signalene ikke er noe de har diskutert eller eksplisitt snakket om, kan de ha ulike betydninger for de ulike gruppelemmene, og et improvisatorisk samspill kan dermed være et resultat av ulike individuelle forståelser av den samme «samtalen» (MacDonald & Wilson, 2020). Aktiv lytting hos musikerne er altså noe som er helt essensielt for det improviserte samspillet og sees på som en forutsetning for musikalsk interaksjon og muligheten til å kunne korrigere musikalske feil (Monson, 1996). Det blir også poengtert at improvisatoriske samtaler kan være preget av harmoni og enighet, så vel som uenighet og kranling (Monson, 1996). Igjen

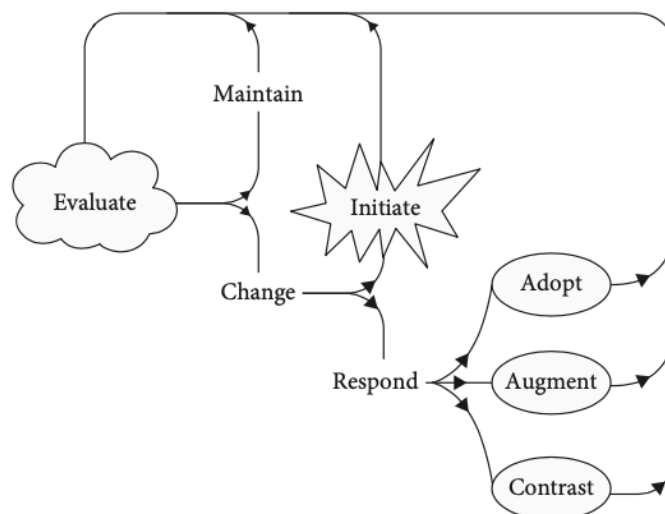
ser vi viktigheten av et trygt og positivt miljø, og vi kan forstå at dette ikke bare gjelder for elever og studenter som jobber med å utvikle improvisasjonskompetanse (Branker, 2010; Johansen, 2013; Seddon, 2005), men også for profesjonelle musikere med hovedfokus på å skape musikk.

3.2.2 Individuelle prosesser i kollektiv improvisasjon

Ulike musikalske improvisasjoner kan ha stor variasjon i hvordan de høres ut og i hva som foregår mellom de involverte musikerne. Allikevel finnes det kanskje flere fellestrekk, og muligens en forklaring på hva som egentlig skjer når noen improviserer sammen. Å forstå hva som skjer, hvilke valg man møter og hva dette fører til er målet med MacDonald og Wilsons (2020) teoretisering av individuelle prosesser i kollektiv improvisasjon, som jeg nå skal gjøre rede for.

Kreativitet er ofte forbundet med både noe innovativt og noe verdifullt, enten for et enkeltindivid eller for en gruppe mennesker (MacDonald & Wilson, 2020). For å kunne oppnå et kreativt uttrykk i improvisasjon som kan beskrives på denne måten, mener MacDonald og Wilson (2020) at man må prøve å ikke utelukkende basere sine musikalske valg på noe man allerede kan eller har internalisert. Hvis en person erfarer full kontroll over det som skjer i musikken til enhver tid under en improvisasjon, kan vedkommende alltid basere det neste som skal skje på noe hen allerede er kjent med og liker. Improvisasjonen risikerer da å bli forutsigbar og kreativiteten forbundet med denne prosessen vil ikke nødvendigvis være preget av innovasjon. En soloimprovisatør er en mester i å spille det hen kan spille, og musikken begrenses derfor av det denne ene personen klarer å forestille seg (MacDonald & Wilson, 2020). I dette tilfellet vil det å sette sammen noe man allerede mestrer på nye måter være en nærliggende tilnærming, samtidig vil det å være nyskapende og spille noe helt nytt være svært utfordrende. I kollektiv improvisasjon derimot vil det fortone seg annerledes, der vil det alltid finnes et usikkerhetsmoment i hva de andre til enhver tid velger å spille, og kreativiteten er noe som tilhører gruppen, ikke enkeltindividene. Med utgangspunkt i kreativitet som nyskaping hevder MacDonald og Wilson (2020) at kollektiv improvisasjon ofte kan ansees som mer kreativt enn for eksempel soloimprovisasjon. Men hva skjer egentlig når flere personer improviserer sammen? Hvilke valg og hvilke muligheter finnes? Og hvordan kan enkeltindividers valg resultere i kreativitet som nyskaping?

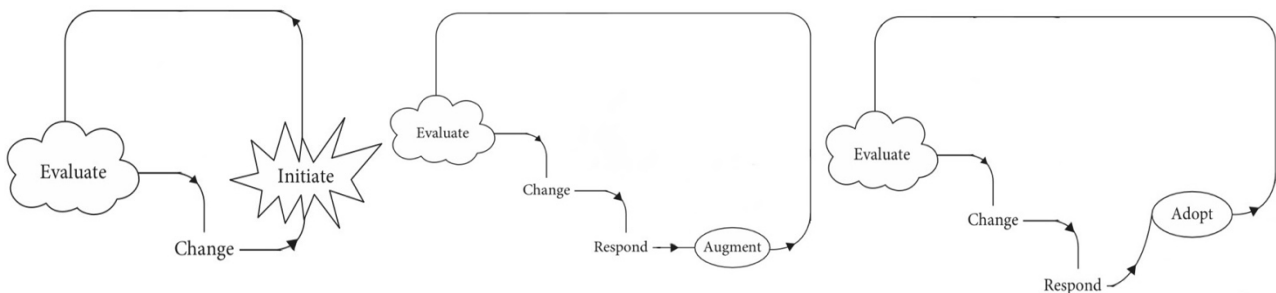
Basert på en undersøkelse av improviserende musikeres oppfatninger og forståelse av individuelle prosesser under et kollektivt improvisatorisk forløp, utviklet MacDonald og Wilson (2020) en teori som er ment å forklare de valgene man møter i kollektiv improvisasjon: Den mest sentrale individuelle prosessen i kollektiv improvisasjon er musikernes konstante *evaluering* av hva som foregår til enhver tid – hvem som gjør hva og hvordan man vurderer det som foregår. Det første valget man står ovenfor er om man ønsker å fortsette med det man gjør der og da, eller om man vil spille noe nytt. Dette valget baseres ofte på hvor fornøyd man er med det som skjer, hvorvidt man føler at det er på tide å bringe noe nytt inn i improvisasjonen, eller på usikkerhet og avventing. Om man ønsker å *fortsette* [maintain] og er fornøyd med det klingende resultatet i øyeblikket, fortsetter evalueringsprosessen videre inntil neste gang man spør seg om man ønsker å fortsette eller endre noe. Hvis man velger å *endre* noe [change] møter man et nytt valg – *initiere* til noe nytt eller *respondere* til noe de andre spiller. Hvis man ønsker å initiere til noe nytt i musikken kan man komme med en helt ny musikalsk idé og se hvordan de andre i gruppen forholder seg til denne. Det andre alternativet er å heller spille noe nytt ved å respondere til noe annet i improvisasjonen. Ønsker man å gjøre dette møter man igjen tre nye valg; *herme* [adopt], *varierte* [augment] eller *kontrastere* [contrast]. En respons kan da enten være at man spiller eller forsøker å spille det samme som noen andre i gruppen, spiller en variasjon av det noen andre spiller eller spiller en kontrast, det motsatte av det noen andre i gruppen spiller. Etter at et slikt valg er tatt vil evalueringsprosessen fortsette, og den pågår frem til man igjen møter det første valget om å fortsette med det man gjør eller spille noe nytt. Denne prosessen er illustrert i figur 5.



Figur 5. MacDonald og Wilsons modell av individuelle valg i kollektiv improvisasjon (MacDonald & Wilson, 2020, s. 78)

Det kan variere hvor lang tid disse prosessene tar. Enkelte ganger kan evalueringsprosessen ta lang tid, andre ganger, for eksempel hvis noen begynner å spille i et nytt tempo eller i en ny tonalitet, kreves en rask avgjørelse og hele prosessen kan være intuitivt. Denne hierarkiske prosessen forklarer også hvordan det finnes flere muligheter for å være nyskapende i kollektiv improvisasjon sammenliknet med i soloimprovisasjon. I kollektiv improvisering har man fire ulike valg (initiere, herme, variere, kontrastere) som alle kan generere kreative resultater enten gjennom eget initiativ eller basert på andres idéer (MacDonald & Wilson, 2020). Ettersom tre av fire handlinger er responser på andres ideer blir det kreative uttrykket primært ansett som et resultat av interaksjon og intensjon, og sekundært som individuelle initiativ. For å gi et eksempel på hvordan denne teorien kan forstås i praksis vil jeg igjen vise til sitatet fra trommeslageren Ralph Peterson Jr. (Monson, 1996, s. 78) om samtalemetaforen. Vi kan utfra MacDonald og Wilson (2020) sin teori forstå prosessen Ralph Peterson Jr. beskriver slik:

But you see what happens is, a lot of times when you get into a musical conversation one person in the group will state an idea or the beginning of an idea (**figur 6**) and another person will *complete* the idea (**figur 7**) or their interpretation of the same idea, how they hear it (**figur 8**).



Figur 6. Person A

Figur 7. Person B – alternativ 1

Figur 8. Person B – alternativ 2

Ved å se utsagnet til Ralph Peterson Jr., i lys av teorien om individuelle prosesser i kollektiv improvisasjon av MacDonald og Wilson (2020), kan vi forstå litt mer om hvilke muligheter, valg og avgjørelser som oppstår underveis i improvisasjonsforløpet slik det blir beskrevet. I sitatet over, begynner person A med å initiere til en idé eller begynnelsen på en idé, og person B fullfører så denne ideen ved å variere [augment] den etter egen preferanse. Vi kan tenke oss at person B tar over stafettpinnen til denne ideen og sørger for å få den i mål. Person B har også et annet alternativ (alternativ 2) – å herme [adopt] etter ideen. Det vil i dette tilfellet si en personlig interpretasjon av hvordan person B hører og tolker ideen fra person A. Det kan resultere i at person B spiller nøyaktig det samme som person A – samme rytmer og samme

toner, eller at person B spille omtrent det samme, for eksempel samme rytmer, men andre toner, alt ettersom hvordan person B oppfatter den opprinnelige ideen. I begge tilfellene ser vi en interaktiv improvisasjonsprosess hvor ideer kan oppstå og utvikles, alt i kontekst av improvisasjon forstått som en musikalsk samtale.

3.2.3 Felles forståelse av improvisatoriske forløp

Som en forlengelse av teorien om individuelle prosesser i kollektiv improvisasjon, fant MacDonald og Wilson (2020) ut at musikere ofte har ulike forståelser av et improvisatorisk forløp. For eksempel kan de ha samme oppfattelse av at det skjer noe nytt i musikken, men de kan ha ulik oppfatning av hvem som initierte og hvem som responderte. MacDonald og Wilson (2020) konkluderer dermed med at det er fullt mulig å gjennomføre vellykket improvisasjon i en gruppe selv om alle musikerne har ulik forståelse og oppfatning av hva som skjer i det musikalske forløpet. Videre poengterer de betydningen av at musikerne *tror* og *opplever* at de har en felles forståelse under improvisasjonen: «Although improvisers may expect to share understanding, this may not be as important as believing that shared understanding exists. As long as each person thinks that they are working together, their interaction will show musical qualities» (MacDonald & Wilson, 2020, s. 106). Vi kan utfra dette sitatet tenke oss at musikalsk kvalitet i improvisasjon kan resulteres av interaksjon fremfor intensjon. I kontekst av denne oppgavens fokus, nemlig undervisning av improvisasjon i samspill, kan det dermed være nærliggende å tenke at lærerne ikke kan forvente at elevene til enhver tid skal forstå alt av hva som foregår under et improvisatorisk forløp. Som lærer kan det derfor være viktigere å trygge elevene slik at de er komfortable med å reagere, interagere og handle i musikalske settinger, og ikke legge for mye vekt på hvorvidt de forstår hverandre og det felles musikalske forløpet.

Jeg har tidligere i denne oppgaven (se 1.2.2) redegjort for definisjoner av begrepet *improvisasjon*. Ved å vende tilbake til dette, og igjen ta en kikk på MacDonald og Wilson (2020) sine fem kjennetegn ved improvisasjon – improvisasjon er noe kreativt, sosialt, tilgjengelig, tvetydig og spontant, vil man nå ha en mer inngående forståelse for hva disse kjennetegnene kan bety: Kreativitet kan forstås som både noe innovativt og noe verdifullt, enten for et enkeltindivid eller for en gruppe mennesker. Kollektiv improvisasjon er en sosial aktivitet hvor kommunikasjon og interaksjon står sentralt, og en mye brukt metafor for denne aktiviteten er samtalemetaforen. Improvisasjon er tilgjengelig ved at det inkluderer både individuelle og kollektive prosesser, improvisasjon er tvetydig ettersom man både forstår og

misforstår hverandre. I tillegg kan vår sosiale og kulturelle bakgrunn påvirke hvordan vi tolker det som skjer i improvisasjonen og et musikalsk signal kan ha mange ulike betydninger avhengig av hvem det er som tolker det. Til slutt har det vist seg at prosessen i de ulike musikalske valgene man foretar seg både kan være gjennomtenkte, så vel som spontane og intuitive, alt ettersom hvordan det improvisatoriske forløpet utvikler seg.

3.3 Et didaktisk perspektiv på undervisning

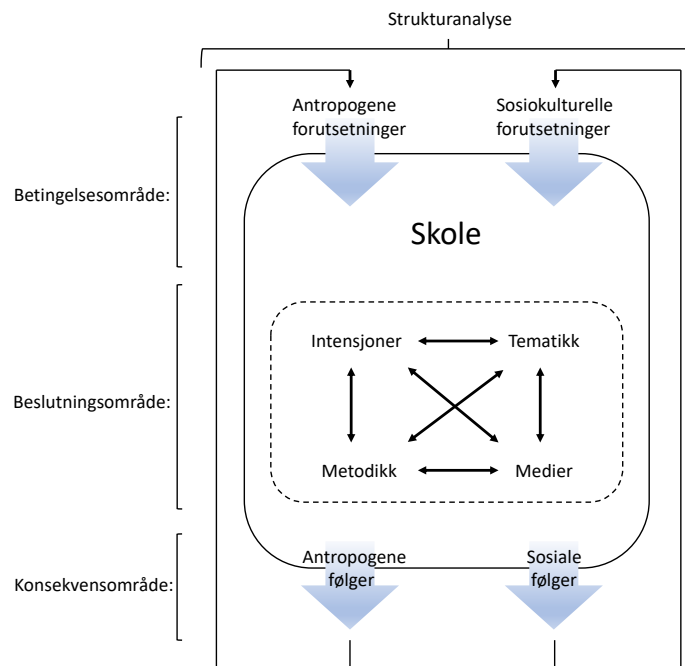
I forbindelse med felles forståelse av improvisatoriske forløp, har jeg allerede vært innom viktigheten av at læreren trykker elevene slik at de er komfortable med å reagere, interagere og handle i musikalske settinger. For å ytterligere forstå lærernes undervisningspraksis i improvisasjon i samspillundervisningen, vil jeg nå presentere ett delkapittel hvor jeg konsentrerer meg om didaktiske perspektiver rundt undervisning. Didaktikk blir ofte forstått som «undervisningslære» eller «undervisningskunst». Det dreier seg om alle de beslutningene man må ta som lærer, betingelsene og forutsetningene for valgene man tar, samt de overveielsene som bør styre disse valgene (Hanken & Johansen, 2013). Didaktikken fokuserer altså på selve undervisnings- og lærervirksomheten og på betingelsene for denne virksomheten. Jank og Meyer (2009) definerer didaktikkbegrepet på følgende måte: «Didaktikk er undervisningens og læringens teori og praksis» (s. 17). Hvordan man kan undervise improvisasjon i samspill kan dermed forstås som en didaktisk problemstilling, og et didaktisk fokus vil derfor være aktuelt i min undersøkelse av undervisningspraksis i improvisasjon i samspill.

3.3.1 Heimann/Schulz-modellen

Ifølge Gudem (2011) har grafiske fremstillinger av begreper og ideer i modellform alltid vært en del av didaktikken, og didaktisk analyse er i praksis nært knyttet til ulike typer modeller. Jank og Meyer (2009) oppsummerer de didaktiske modellenes formål med at de skal hjelpe til med å etablere oversikt, redusere kompleksitet, formulere forskningsspørsmål og bidra til analyse, planlegging og vurdering av undervisning. I dette avsnittet vil jeg redegjøre for en modell med relevans for denne studiens analyse av undervisningspraksis, nemlig Heimann/Schulz-modellen. Denne didaktiske modellen søker å dekke hele undervisningens omfang gjennom analyse av undervisningens struktur og enkeltfaktorer (Gudem, 2011). Denne strukturanalysen er deskriptiv og ment for å analysere undervisningens struktur, valg og konsekvenser (Vinge, 2014). Strukturanalysen omfatter tre

hovedområder – *betingelsesområde*, *beslutningsområde* og *konsekvensområde*.

Betingelsesområdet består av to typer forutsetninger for undervisningen – *antropogene* og *sosiokulturelle* forutsetninger.

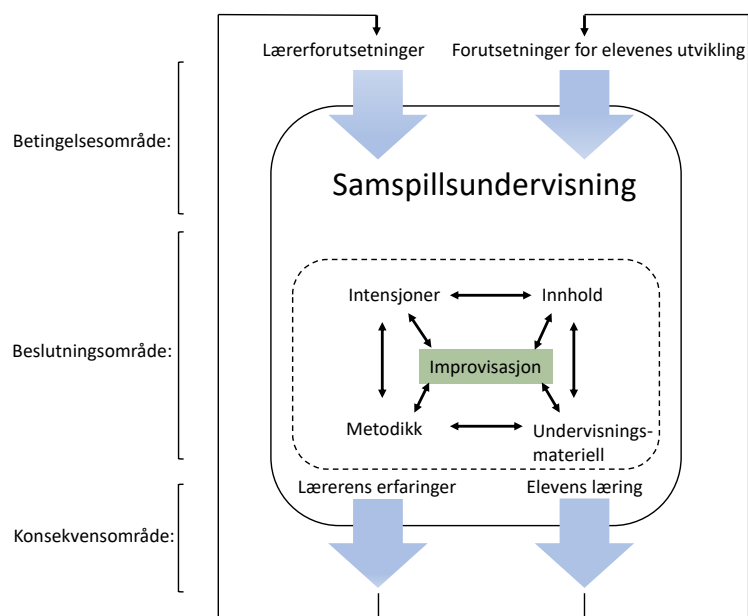


Figur 9. Heimann/Schulz-modellen etter Vinges (2014) fremstilling

Dette forstås som elevens individuelle og biologiske (antropogene), og sosialt og kulturbundne (sosiokulturelle) forutsetninger for å lære. Antropogene forutsetninger kan innebære elevens alder, erfaringer, kunnskaper, ferdigheter, interesser, holdninger og motivasjon, og de sosiokulturelle forutsetningene kan innebære elevens forventning til skole, foreldres innflytelse, rådende kulturer og elevens posisjon i dens sosiokulturelle kontekst (Vinge, 2014). Beslutningsområdet rommer de didaktiske kategoriene: *intensjoner*, altså undervisningens hensikt og mål; *tematikk*, undervisningens innhold; *metodikk*, undervisningens fremgangsmåte eller metode; og *medier*, altså redskaper, ressurser og undervisningsmaterieell (Jank & Meyer, 2009; Vinge, 2014). Disse fire kategoriene innebærer beslutningstaking fra læreren og de står alle i relasjon til hverandre, noe som betyr at en didaktisk analyse kan ta utgangspunkt i hvilken som helst av kategoriene i beslutningsområdet (Vinge, 2014). Konsekvensområdet for undervisningen indikerer at undervisningen påvirker elevene og at den pedagogiske virksomheten dermed har konsekvenser. Disse konsekvensene deles også inn i antropogene og sosiale, og viser at erfaringer fra undervisningen igjen danner nye forutsetninger for senere undervisning og nye læringsprosesser (Vinge, 2014). Dette illustreres i modellen med pilene som går fra konsekvensområdet til betingelsesområdet.

3.3.2 En tilpasset didaktisk modell for undervisning av improvisasjon i samspill

Heimann/Schulz-modellen fungerer altså som et analyseverktøy som tar for seg flere aspekter ved undervisningen og kan anvendes på all undervisning uavhengig av fag. Ettersom denne modellen i utgangspunktet er relativt generell har den blitt modifisert og tilpasset for å analysere mer spesifikke sider av ulike musikkpedagogiske virksomheter: Jørgensen (1997) tilpasset modellen til å fungere som en didaktisk modell for selvregulert øving, Vinge (2014) tilpasset den til å fungere som et analyseverktøy for å beskrive og forstå musikk læreres vurderingspraksis, og Skrebergene (2020) tilpasset den med hensikt å analysere og undersøke musikkaktivitet i flyktningleiren Rashedieh og flerbruksarrangement som undervisningskonsept. Inspirert av disse vil jeg nå presentere min modifisering av Heimann/Schulz-modellen (figur 10).



Figur 10. Didaktisk modell for undervisning av improvisasjon i samspill

Denne modellen kaller jeg for *didaktisk modell for undervisning av improvisasjon i samspill*. Den vil tjene og belyse de sentrale strukturene i undervisningen av improvisasjon i samspill, og vil dermed fungere som et nyttig verktøy i min undersøkelse av hva som kjennetegner nettopp denne undervisningen. Betingelsesområdet i modellen innebærer lærernes forutsetninger for undervisningspraksisen, som kan omhandle lærernes praksisteori, pedagogisk grunnsyn, holdninger og tidligere erfaringer. I tillegg ser vi forutsetninger for elevenes utvikling – ytre forutsetninger og rammer i undervisningen som gjør det mulig for elevene å utvikle kompetanse i improvisasjon. Videre har jeg lagt inn improvisasjon som en egen kategori i beslutningsområdet. Dette er for å illustrere hvordan de fire andre didaktiske

kategoriene (intensjon, innhold, metodikk og undervisningsmateriell) står i relasjon til improvisasjon. Dette området vil søke å forstå hvilke beslutninger lærerne gjør i sammenheng med undervisning av improvisasjon, og hvordan disse avgjørelsene påvirker praksisen. Til slutt ser jeg konsekvensområdet for undervisningen som lærernes og elevenes erfaringer. Læreryrket er dynamisk, hvor man gjennom egen praksis utvikler erfaring, trygghet og kompetanse som igjen vil gjøre at man utvikler seg som lærer. Samtidig vil også elevene utvikles gjennom undervisningen, og tilegne seg bedre forutsetninger for videre læring. Denne prosessen vil dermed konstant påvirke undervisningspraksisen, noe man også kan lese ut ifra modellen. Didaktisk modell for undervisning av improvisasjon i samspill vil være nyttig for å forstå denne studiens funn, gjennom en strukturanalyse av undervisningspraksisen i improvisasjon i samspill.

3.4 Et teoretisk grunnlag for improvisasjonsundervisning i samspill

I dette kapitlet har jeg redegjort for teorier og konsepter hentet fra tre ulike teoretiske områder: sosiokulturell læringsteori, jazz- og improvisasjonsforskning og didaktisk teori. I sammenheng med denne studiens mål om å undersøke undervisningspraksis i improvisasjon i samspillsundervisning, har jeg nå vært innom teorier som omfatter både de sosiale og relasjonelle aspektene, de improvisatoriske aspektene, så vel som de didaktiske aspektene ved slik undervisning. Innledningsvis skrev jeg at disse tre områdene er ment å utfylle hverandre, og til sammen utgjøre en teoretisk forståelse for denne studiens undersøkelse. De teoretiske områdene jeg har gjort rede for i dette kapitlet inneholder prinsipper og konsepter som både samsvarer med, og skiller seg fra hverandre, og jeg vil nå adressere dette ved å sammenlikne og drøfte visse forskjeller og likheter. På denne måten har jeg forsøkt å få oppgavens teoretiske grunnlag til å fremstå som samlet og entydig, noe som vil være en fordel når jeg senere ser studiens funn i lys av nettopp disse teoretiske perspektivene. Avslutningsvis i dette kapitlet legger jeg frem hvilke konsekvenser disse teoriene har for oppgavens problemstilling, og hvordan de påvirker min forståelse av fenomenet undervisningspraksis.

Innenfor den sosiokulturelle retningen ansees talespråket for å være særdeles viktig både for intellektuell utvikling og samhandling med andre mennesker. Det er et kollektivt, et interaktivt og et individuelt redskap, og fungerer dermed som et bindeledd mellom kultur og individuell tenkning (Säljö, 2001). Innenfor forskning på jazzimprovisasjon er også språket et sentralt tema, først og fremst gjennom samtalemetaforen (Monson, 1996). Musikalsk

kommunikasjon i improvisasjon beskrives som å ha en samtale, og individuelle bidrag i denne samtalen ansees som «å si noe». Selv om *språk* i utgangspunktet har ulik betydning innenfor den sosiokulturelle teorien og improvisasjonslitteraturen, er det allikevel mulig å sammenlikne og kombinere språkets funksjon i disse teoretiske områdene. Med et sosiokulturelt blikk på improvisasjonsaktiviteten kan man argumentere for at MacDonald og Wilson (2020) sine individuelle kommunikasjonsmuligheter (initiere, herme, variere og kontrastere) kan forstås som språklige musikalske artefakter, og at disse fungerer medierende gjennom det musikalske forløpet. Hvis man deretter forstår samtalemetaforen i sammenheng med et sosiokulturelt syn på talespråket, kan det også argumenteres for at musikeres viktigste medierende redskaper under improvisasjon er de ressursene som finnes i den musikalske kommunikasjonen. MacDonald og Wilson sine fire individuelle musikalske kommunikasjonsformer kan videre sees i sammenheng med LPD (Lave & Wenger, 1991). Det kan tenkes at hvorvidt en musiker velger å initiere, herme, variere eller kontrastere kan forstås utfra graden av deltagelse, som igjen kan si noe om aktiviteter, identiteter og artefakter situert i dette praksisfellesskapet. I tillegg er det nærliggende å tenke at begrepet musical peripheral vision (Berliner, 1994) kan ha en sammenheng med perifer deltagelse i LPD, og at prinsippet om musical peripheral vision kan bidra til å sikre et helhetlig praksisfellesskap hvor alle deltagerne blir sett og hørt, uavhengig av graden av deltagelse.

De didaktiske kategoriene metodikk og medier i Heimann/Schulz-modellen innebærer undervisningens fremgangsmåte eller metode, og undervisningens redskaper, ressurser og undervisningsmateriell. Dette kan minne om de sosiokulturelle begrepene scaffolding og medierende artefakter, og jeg vil redegjøre for sammenhengen mellom disse didaktiske kategoriene og sosiokulturelle begrepene. Metodikk forstått som en didaktisk kategori er ikke begrenset til én spesifikk metode, men kan i prinsippet dreie seg om hvilken som helst metode i forhold til praktisk undervisning. Det kan forstås som en felles kategori for ulike didaktiske metoder. Scaffolding er, på den andre siden, en konkret handling læreren foretar seg i undervisning og kan på den måten forstås som et prinsipp i en metode knyttet til teorien om den proksimale utviklingssonen (Vygotsky, 1978). Det vil si at vi må forstå scaffolding som en mulig metode i den didaktiske kategorien metodikk. Medier er også en didaktisk kategori i Heimann/Schulz-modellen og den inneholder blant annet redskaper og ressurser knyttet til selve undervisningen. Redskaper i en didaktisk sammenheng fungerer som hjelpemidler til undervisning og er i all hovedsak fysiske redskaper. Redskaper i sosiokulturell sammenheng har derimot en litt dypere betydning, hvor det kan dreie seg om både språklige, intellektuelle

og fysiske ressurser som hjelper oss med å forstå og fungere i vår sosiale verden. Det betyr at redskap i sosiokulturell sammenheng er et mye videre begrep enn i en didaktisk sammenheng, og at det har en mer signifikant plass i selve teorien. Vi må forstå menneskelig utvikling i sammenheng med redskapene vi omgir oss med. Det er allikevel nærliggende å tenke at medierende redskaper kan plasseres i kategorien medier i en didaktisk analyse av undervisning. I en didaktisk analyse kombinert med et sosiokulturelt syn vil det med andre ord ikke være tilstrekkelig å betrakte for eksempel scaffolding som en metode og redskaper som hjelpemidler, ettersom dette blir en for enkel fremstilling. Hvis man gjenkjenner veiledningsprosessen forbundet med scaffolding er man nødt til å se dette i sammenheng med den sosiokulturelle teoriens syn på hvordan læring og utvikling foregår, som for eksempel i teorien om den proksimale utviklingszone. På samme måte er man nødt til å se redskapene brukt i undervisningen som en integrert del av den menneskelige utviklingsprosessen som foregår i det bestemte praksisfellesskapet. En mer overflatisk forståelse av et didaktisk redskap vil ikke være forenelig med dette teoretiske grunnlaget, ettersom den mer komplekse, sosiokulturelle forståelsen av redskap blir en forutsetning.

Prosessen fra betingelsesnivået til konsekvensnivået i Heimann/Schulz-modellen beskriver prosessen fra før gjennomført undervisning til etter gjennomført undervisning. I tillegg viser den til hvordan gjennomført undervisning kan påvirke fremtidig undervisning. Hvis vi ser denne prosessen i et sosiokulturelt perspektiv og sammenlikner den med LPD, ser vi at i begge tilfellene henger forutsetninger og konsekvenser tett sammen. I LPD vil all deltagelse i sosial praksis, uansett hvilke forutsetninger man måtte ha, føre til en form for menneskelig utvikling som en konsekvens av denne deltagelsen (Lave & Wenger, 1991). På samme måte vil elever utvikle nye forutsetninger for videre læring gjennom deltagelse i undervisningen. Om disse forutsetningene for den videre læringen manifesteres gjennom en økt deltagelse kommer ikke frem av modellen, allikevel fremstår disse to prosessene som nokså like. Det er heller ikke unaturlig å tenke at elevenes forutsetninger, både antropogene og sosiokulturelle, kan henge sammen med graden av deltagelse i praksisfellesskapet. I så fall kan graden av deltagelse, som er noe synlig og observerbart, fortelle oss noe om elevenes forutsetninger knyttet til arbeidsoppgaven. Dette er et interessant prinsipp fra den sosiokulturelle teorien som kan knyttes opp mot, og kombineres med en didaktisk analyse. Et siste poeng jeg vil løfte frem i dette avsnittet er sammenhengen mellom Heimann/Schulz-modellen sitt fokus på eleven og lærerens stadig nye forutsetninger for læring og undervisning, og Rogoff sitt prinsipp om at mennesker utvikler seg gjennom deltagelse i sosiale praksiser, samtidig som

denne deltagelsen også utvikler de sosiale praksisene. I begge disse tilfellene er gjensidig påvirkning et sentralt poeng, og det er nettopp dette som kjennetegner den menneskelige utviklingen. Ettersom dette grunnleggende prinsippet står sentralt i begge de teoretiske områdene vil det være mulig å kombinere en didaktisk analyse med Rogoff sine tre analytiske fokusområder. Man vil da ende opp med et analytisk verktøy som fungerer helhetlig og som vil ta for seg flere aspekter ved forskningsobjektet. I mitt tilfelle vil en slik analytisk tilnærming inkludere individuelle, relasjonelle og kontekstuelle fokus i en helhetlig didaktisk analyse av en konkret undervisningspraksis, nærmere bestemt samspillsundervisning i videregående skole.

Jeg har nå sammenliknet noen liknende teoretiske konsepter fra de ulike teoretiske områdene, for å se hvordan de kan kombineres og forstås i sammenheng. Videre vil jeg i dette avsnittet løfte frem to par med teoretiske konsepter jeg oppfatter som kontrasterende. Det første er den didaktiske teoriens beskrivelse av antropogene og sosiokulturelle forutsetninger, og den sosiokulturelle teoriens syn på hva som kan forstås som et resultat av sosial praksis. I Heimann/Schulz-modellen (Vinge, 2014) er elevenes forutsetninger (erfaringer, kunnskaper, ferdigheter, interesser og holdninger) beskrevet som antropogene forutsetninger. Det vil si individuelle og biologiske forutsetninger, altså ikke sosiokulturelle forutsetninger. Samtidig, i sosiokulturell teori, blir disse egenskapene utviklet gjennom sosial samhandling i praksisfellesskap. Det ville derfor vært feil i forhold til den sosiokulturelle retningen å kategorisere erfaringer, kunnskaper, ferdigheter, interesser og holdninger som antropogene forutsetninger, ettersom man da unngår å anerkjenne den sosiokulturelle påvirkningen på disse. I dette tilfellet er min egen forståelse lik den sosiokulturelle forståelsen, og det er utfra dette perspektivet jeg forholder meg til en kategorisering av menneskelige forutsetninger i analysen av datamaterialet.

Videre finner jeg manglende samsvar mellom MacDonald og Wilson (2020) sitt funn om at musikere ikke behøver en felles forståelse for det improvisatoriske forløpet for å kunne skape musikk av høy kvalitet, og Bruners prinsipp om «comprehension of the solution must precede production» (Wood et al., 1976, s. 90), i forbindelse med scaffolding. Selv om det her er snakk om to ulike aktiviteter er prinsippene i disse prosessene uforenlige. Det ene konseptet går ut på at en felles forståelse for forløpet ikke er nødvendig for å nå målet om å skape god kollektiv improvisasjon, mens det andre konseptet handler om at en forståelse for læringsforløpet er et kriterium for å nå målet om utvikling. Jeg tolker dette som at

motsetningen peker på en ulikhet mellom aktivitetene musikalsk improvisasjon og veiledning i undervisning. Det kan også tenkes at målet om å skape god improvisasjon og målet om å lære ikke nødvendigvis alltid vil samsvare. Denne problemstillingen blir spesielt interessant i sammenheng med denne studien, som undersøker nettopp musikalsk improvisasjon under veiledning av en lærer, hvor målet både er å skape god improvisasjon, i tillegg til elevutvikling.

Med et teoretisk grunnlag bestående av sosiokulturell teori, forskning innenfor jazz og improvisasjon og didaktisk teori, har jeg en innfallsvinkel til tolkningen av denne studiens resultater. Disse tre områdene samsvarer godt med oppgavens problemstilling, og gjennom disse teoretiske «brillene» kan jeg best mulig forstå undervisningspraksisen som jeg ønsker å studere. De teoretiske poengene jeg har presentert her bidrar også til å påvirke hvordan jeg forstår fenomenet undervisningspraksis, som er gjenstand for denne studien, nemlig som en sosial aktivitet med menneskelig utvikling som intensjon, innenfor rammene av et praksisfellesskap hvor det individuelle, relasjonelle og kontekstuelle alltid må sees i sammenheng. Praksisen må betraktes som en prosess som innebærer betingelser, beslutninger og konsekvenser, og praksisen preges av at menneskene og kulturen gjensidig påvirker hverandre i et utviklingsforløp. Dette teoretiske grunnlaget vil også prege hvordan jeg tolker problemstilling og empiri, så ved å velge disse teoretiske perspektivene utelukker jeg andre potensielle innfallsvinkler. Dette valget av teori har gitt meg en klarere forestilling av hva jeg skal undersøke, hvordan jeg kan analysere datamaterialet, hva læring er og hvordan mennesker lærer, sammenhengen mellom læring og undervisning, og i tillegg hvordan jeg kan forstå forholdet mellom praksis og teori i et didaktisk perspektiv. Ved å avslutningsvis se på formuleringen av oppgavens hovedproblemstilling igjen: «*Hva kjennetegner undervisningspraksis i improvisasjon, i jazz og annen rytmisk musikk, i samspillsundervisningen på videregående skole, slik det kommer til uttrykk gjennom samspillslæreres holdninger?*» ser man at de tre nøkkelordene *undervisningspraksis* (didaktisk teori), *improvisasjon* (forskning innenfor jazz og improvisasjon), og *samspillsundervisning* (sosiokulturell teori), kan fungere som representanter for hvert sitt teoretiske område innenfor denne oppgavens samlede teoretiske grunnlag.

4. Metode

I dette kapittelet vil jeg forklare og begrunne forskningsmetodiske valg jeg har tatt i forbindelse med denne studien. Jeg vil først gjøre rede for hvilken epistemologi og vitenskapsteoretiske tilnærming som ligger til grunn i oppgaven. Deretter vil jeg presentere studiens forskningsdesign ved å forklare valg av forskningsmetode, beskrive prosessen rundt utvalg og rekruttering av deltagere, og beskrive prosessen rundt selve datainnsamlingen. Videre vil jeg redegjøre for prosessen rundt transkripsjon og analysing av datamaterialet, og avslutningsvis følger en drøfting av noen etiske aspekter, samt reliabilitet og validitet, forstått som troverdighet og gyldighet, i forbindelse med den helhetlige gjennomføringen av studien.

4.1 Epistemologi og vitenskapsteoretisk tilnærming

Epistemologi handler om vår forståelse av hva kunnskap er, og om hvordan vi kan få kunnskap om virkeligheten (Postholm & Jacobsen, 2018). Felles for all forskning er at den har som mål å frembringe kunnskap om virkeligheten, men det finnes flere ulike forståelser av hvordan kunnskap oppstår og hva som kan betegnes som gyldig kunnskap (Postholm & Jacobsen, 2018). For å kunne forstå utgangspunktet for alle handlinger og avgjørelser jeg har tatt i forbindelse med denne studien er det viktig å vite hvilken epistemologi som ligger til grunn. Epistemologien i denne oppgaven er *sosialkonstruktivistisk*, som vil si at kunnskap blir oppfattet som en konstruksjon av forståelse og mening skapt i møtet mellom mennesker i sosiale settinger (Postholm & Jacobsen, 2018). Kunnskap om verden og virkeligheten er dermed noe som ikke kan forstås som en objektiv sannhet, det er noe subjektivt vi skaper i fellesskap. Forskeren og deltagerne i en studie vurderer dermed gjennom en felles interaksjon hva som er gyldig kunnskap og begge parter har innflytelse på prosessen som fører til utvikling av denne kunnskapen (Thagaard, 2019). Med andre ord, resultatene i denne studien har sitt utspring i interaksjonen mellom meg som forsker og studiens deltagere, og denne kunnskapen forstås dermed som en sosial konstruksjon, og en subjektiv oppfatning av virkeligheten.

I tillegg til en sosialkonstruktivistisk epistemologi har denne oppgaven en *hermeneutisk* vitenskapsteoretisk tilnærming, som kan forstås som et mer overgripende tankesett om hva vitenskap er. Hermeneutikk kan sees som både en vitenskapsteori, vitenskapsfilosofi og metode, og kan enkelt forklares som «læren om fortolkningen av tekster» (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 75). Tekst innenfor hermeneutikk er allikevel mer enn kun skrift, og kan

i dag også tilsvare meningsformidlende materiale som for eksempel bilder, musikk, handlinger, historiske begivenheter, samfunn og kulturer (Kjørup, 1996). Sentralt i denne vitenskapsteoretiske tradisjonen finner vi prinsippene om *forforståelse*, også kalt *fordommer*, som forutsetninger for forståelse (Gadamer, 2010). Vi har ikke noe nøytralt ståsted som innebærer at vi kan godta noen fordommer og forkaste andre, og begrepet fordommer brukes om alle oppfatninger og holdninger i vår forforståelse, eller *forståelseshorisont* (Føllesdal et al., 1984). Fordommer er dermed noe vi bringer med oss når vi prøver å forstå. Det er forventninger som av og til passer og av og til ikke passer. Når de viser seg å ikke passe er vi nødt til å endre dem, og man kan da si at forståelse innebærer en gradvis justering av våre fordommer slik at de passer det vi forsøker å forstå (Føllesdal et al., 1984). Hermeneutikken søker med andre ord å inkludere en refleksjon hos fortolkeren om hvordan man skal oppnå forståelse av en tekst. Denne refleksive handlingen hos fortolkeren kalles *horisontsammensmeltning*, og ved å gradvis justere vår forståelseshorisont kan vi oppnå en slik horisontsammensmeltning (Gadamer, 2010).

Et annet vesentlig prinsipp innen hermeneutikk er prinsippet om *den hermeneutiske spiral* (Føllesdal et al., 1984). Dette kan handle om forholdet mellom del og helhet. Det dreier seg om at for å forstå en tekst må delene av teksten forstås ut ifra tekstens helhet, på samme måte som tekstens helhet må forstås på grunnlag av delene (Alvesson & Sköldbberg, 2008). Den hermeneutiske spiral kan også dreie seg om spillet mellom forforståelse og forståelse. Helheten vi forstår teksten ut ifra omfatter ikke nødvendigvis bare teksten i seg selv, den omfatter også oss selv som subjekt og vår egen forståelseshorisont. Den hermeneutiske spiral vil i praksis handle om en aktiv dialog mellom del og helhet, forforståelse og forståelse, og fortolker og tekst. Denne runddansen blir en bevegelse mellom nærhet og distanse til teksten, hvor man for hver runde i spiralen oppnår ny forståelse. Spiralbevegelsen illustrerer i tillegg et annet viktig hermeneutisk prinsipp, nemlig det at fortolkningsprosessen i prinsippet er åpen og uendelig (Wormnæs, 1987). Det vil si at hermeneutiske fortolkere aldri kan betrakte noe som en endelig dom, tolkningen skal betraktes som et foreløpig resultat i en historisk pågående tolkningsprosess.

Hermeneutikkens filosofi og prinsipper for fortolkning og forståelse vil være gjennomgående forutsetninger i denne oppgaven, og vil gjøre seg gjeldende i hvordan jeg har planlagt og gjennomført datainnsamlingen, i tillegg til hvordan jeg har analysert og drøftet undersøkelsens resultater. Dette er noe jeg vil komme tilbake til underveis i oppgaven.

Årsaken til at jeg har valgt nettopp sosialkonstruktivisme og hermeneutikk som epistemologi og vitenskapsteori er fordi jeg mener at dette er det mest egnede grunnlaget for denne studien som handler om å fortolke og forstå kjennetegn ved en helt spesifikk sosial praksis – undervisningspraksis i improvisasjon, i jazz og annen rytmisk musikk, i samspillsundervisningen på videregående skole. Ettersom denne praksisen bygger på sosial interaksjon, deltagelse og samarbeid, er en forståelse av kunnskap som konstituert i et fellesskap, et passende epistemologisk grunnlag. I tillegg er denne kvalitative studien som skildrer et, i prinsippet, endeløst utviklingsforløp, konsistent med å arbeide med fortolkning som en pågående prosess som aldri kan komme frem til en endelig konklusjon.

4.2 Forskningsdesign

Etter at jeg hadde landet på hovedproblemstillingen i forberedelsene til denne oppgaven, gjaldt det å planlegge selve forskningsprosjektet – altså lage en plan eller skisse for hvordan prosjektet skulle legges opp. Denne planen eller skissen kalles et *design*, og det beskriver retningslinjene for hvordan forskeren tenker å utføre prosjektet (Thagaard, 2019).

Forskningsdesignet forklarer dermed *hva* som skal undersøkes, *hvem* som er aktuelle deltagere, *hvor* undersøkelsen skal utføres og *hvordan* den skal utføres (Thagaard, 2019). Jeg vil nå redegjøre for denne undersøkelsens hva, hvem, hvor og hvordan.

4.2.1 Forskningsmetode

Formålet med denne studien er å undersøke undervisningspraksis i improvisasjon, i jazz og annen rytmisk musikk, i samspillsundervisningen på videregående skole, og dette ønsket jeg å se på gjennom lærernes oppfatninger, holdninger og erfaringer til tematikken. Grunnen til at jeg valgte denne innfallsvinkelen til temaet er fordi jeg var mer interessert i å finne ut hvordan lærerne tenker og reflekterer over egen praksis, enn å studere deres konkrete handlinger. Med en slik vinkling av undersøkelsen har jeg kunnet få detaljerte beskrivelser av store deler av den samlede praksisen, i tillegg har jeg kunnet få informasjon om aspekter ved undervisningen som ikke er direkte observerbare, som for eksempel lærernes pedagogiske grunnsyn, eller lærernes forståelse av improvisasjonsbegrepet. På den andre siden er all empiri i denne undersøkelsen begrenset til deltageres uttalelser. Med lærernes oppfatninger, holdninger og erfaringer som inngang til temaet var *kvalitative forskningsintervjuer* det mest naturlige metodevalget for datainnsamling. Kvale og Brinkmann (2019) forklarer det kvalitative forskningsintervjuet på følgende måte: «Det kvalitative forskningsintervjuet søker

å forstå verden sett fra intervjupersonenes side. Å få frem betydningen av folks erfaringer og å avdekke deres opplevelser av verden, forut for vitenskapelige forklaringer, er et mål» (s. 20). Ut ifra dette sitatet ser vi at forståelser av deltagerens subjektive erfaringer og opplevelser er mer vesentlig enn vitenskapelige forklaringer, i denne metoden – noe som er i tråd med en sosialkonstruktivistisk forståelse av kunnskapsutvikling. Mer spesifikt har jeg valgt å gjennomføre semistrukturerte intervjuer. Dette betegnes som intervjuer med planlagte temaer og forslag til spørsmål i form av en intervjuguide, men hvor forskeren forholder seg fritt til rekkefølgen og vektleggingen av spørsmålene (Kvale & Brinkmann, 2019). Grunnen til at jeg valgte å bruke semistrukturerte intervjuer er fordi jeg ønsket fleksibiliteten i denne metoden ettersom studien er *eksplorativ*, altså åpen og utforskende (Kvale & Brinkmann, 2019). Jeg ønsket å utforske en spesifikk undervisningspraksis, uten å ha en forhåndsbestemt hypotese rundt dette. Den semistrukturerte formen for intervju ansees som en aktiv kunnskapskonstruksjon (Postholm & Jacobsen, 2018), og dermed begynte den hermeneutiske fortolkningen allerede under gjennomføringen av intervjuene. Min egen forforståelse ble avgjørende i forhold til hvilken retning jeg valgte å ta i de ulike intervjuene. I tillegg til å være eksplorativ er denne undersøkelsen også *abduktiv*, det vil si at den bærer preg av en fram-og-tilbake-pendling mellom teori og praksis (Alvesson & Sköldbberg, 2008). Med utgangspunkt i et bestemt teoretisk grunnlag, har jeg samlet inn relevant empiri for å beskrive kjennetegnene ved den aktuelle undervisningspraksisen. Deretter har jeg analysert, tolket og organisert dataene slik at jeg har endt opp med en teoretisering av datamaterialet som er ment å svare på oppgavens problemstilling. Denne forskningsmessige tilnærmingen er i tillegg samsvarende med et sosialkonstruktivistisk perspektiv, ettersom virkeligheten ansees som noe subjektivt, og det viktige er å forstå det dynamiske og unike ved denne virkeligheten (Postholm & Jacobsen, 2018).

4.2.2 Utvalg og rekruttering av deltagerne

Jeg hadde på forhånd bestemt meg for å intervju samspillslærere på videregående skole med lang erfaring med improvisasjon i jazz og annen rytmisk musikk, både utøvende og pedagogisk. Dette fungerte dermed som kriterier for utvalget av deltagere. Jeg ønsket å få en inngående kjennskap til deltagerens undervisningspraksiser og visste at dette krevde grundige analyser av alle intervjuene, det var derfor viktig å ikke ha for mange deltagere med i denne studien, gitt oppgavens ressursmessige rammer. Jeg så for meg mellom fire og seks deltagere, ettersom dette virket som en god balanse mellom en håndterbar datamengde og tilstrekkelig grunnlag for tolkning og analyse.

I forbindelse med utvelgelsen av deltagere gjorde jeg et *strategisk utvalg*, det vil si en systematisk utvelgelse av personer med egenskaper og kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til problemstillingen (Thagaard, 2019). Dette gjorde jeg ved å kontakte avdelingsledere ved musikk, dans, drama ved flere videregående skoler i landet. I e-posten jeg sendte dem, forklarte jeg hvem jeg var, hva undersøkelsen min gikk ut på og hva som var kriteriene for utvalget av deltagere. I tillegg spurte jeg om de kunne videreformidle en forespørsel om deltagelse til alle de mente var aktuelle kandidater for studien. Med i denne e-posten sendte jeg også et informasjonsskriv med samtykkeerklæring (se vedlegg 2) som ga en enda grundigere beskrivelse av prosjektet og informasjon rundt en eventuell deltagelse. Jeg sendte denne forespørselen til avdelingsledere ved totalt 12 videregående skoler, og fikk generelt lav responsfrekvens. Etter noen uker ringte jeg alle avdelingslederne for å følge opp henvendelsene, og de fleste fortalte at de hadde videreformidlet forespørselen min til lærerne de anså som aktuelle. Jeg ble raskt kontaktet av to deltagere, og etter enda noen uker hadde jeg kommet i kontakt med totalt fem lærere som oppfylte utvalgsriteriene og som ønsket å delta i undersøkelsen. Alle lærerne ble rekruttert på samme måte, gjennom avdelingslederne ved skolene der de jobbet. Disse fem lærerne er studiens deltagere.

De fem deltagerne representerte tre ulike videregående skoler (1+2+2) fra forskjellige deler av landet. Deltagerne var alle menn med høyere utdanning i musikk, pedagogisk utdanning, og over 10 års erfaring med improvisasjon som pedagog og/eller utøver. Alle underviste i fordypningsinstrument i tillegg til samspill, og de spilte følgende hovedinstrumenter: piano, saksofon, klarinett, trompet og gitar. Geografisk plassering, kjønn, utdanningsnivå og instrument inngikk ikke blant utvalgsriteriene, men dette er ment som tilleggsinformasjon om de endelige deltagerne. Etter at alle intervjuene var gjennomført ble jeg kontaktet av ytterligere en lærer som meldte interesse for deltagelse. Jeg hadde på dette tidspunktet merket at jeg hadde nådd et *metningspunkt* (Thagaard, 2019) i datainnsamlingen, det vil si at informasjonen hadde begynte å repetere seg og jeg oppfattet at det ble mindre ny informasjon for hvert intervju. Derfor avsto jeg dette tilbudet, og nøyde meg med totalt fem deltagere og fem intervjuer. En drøfting av begrensninger ved dette utvalget vil følge i oppgavens diskusjonskapittel (6.4).

4.2.3 Datainnsamling

Forberedelsene til datainnsamlingen startet da jeg begynte å utarbeide intervjuguiden til intervjuene. Thagaard (2019) skriver at: «Hovedstrukturen i intervjuguiden består av de spørsmålene som representerer sentrale temaer i undersøkelsen» (s. 95). Jeg valgte å utforme min intervjuguide (se vedlegg 3) med utgangspunkt i fire kategorier: (1) *improvisasjon som musikalsk tilnærming*, (2) *inkluderingen av improvisasjon i Fagfornyelsen 2020*, (3) *didaktiske utfordringer i undervisning av improvisasjon*, og (4) *praktisk undervisning i improvisasjon i samspill*. Disse kategoriene var til sammen ment å undersøke ulike sider ved den aktuelle undervisningspraksisen. Selv om jeg organiserte kategoriene i en logisk rekkefølge, var jeg hele tiden åpen for at intervjuene kunne ta andre retninger – noe de også gjorde, og det varierte hvor mye tid som ble brukt på hver kategori. Under utviklingen av intervjuguiden var jeg også opptatt av å formulere klare spørsmål som ikke kunne oppfattes som ledende, men som ga rom for at informantene kunne uttrykke seg fritt. Dette gjorde jeg blant annet ved å formulere spørsmål som gikk ut på å be deltageren om å fortelle, beskrive eller forklare noe.

Før det første intervjuet ble det gjennomført et pilotintervju med en medstudent som til daglig underviser i samspill på videregående skole. Formålet med dette pilotintervjuet var å få prøvd ut intervjuguiden, egen intervjuteknikk, samt teknisk utstyr knyttet til gjennomføringen av intervjuene. Et pilotintervju er en viktig del av forberedelsene til intervjuene (Dalen, 2013), og jeg fikk flere ideer om hva jeg kunne forbedre til det første intervjuet. En viktig lærdom fra dette pilotintervjuet handlet om å ikke være redd for stillhet. Jeg innså at det var bedre å gi deltageren tid til å tenke, i stedet for å spørre om noe nytt med en gang det ble stille. Det jeg kunne oppleve som «pinlig» stillet kunne deltagerne oppleve som interessant og relevant refleksjon i eget hode. Jeg erfarte også at svarene ble mer detaljerte og utfyllende utover i intervjuet, og at det lønte seg å alltid ha problemstillingen i bakhodet når det kom til å stille oppfølgings spørsmål.

Alle de fem intervjuene ble gjennomført i oktober og november 2021. Ett av intervjuene var fysisk, mens de fire andre ble gjort digitalt som videosamtaler over videosamtaleprogrammet Zoom (Yuan, 2021). Det fysiske intervjuet ble gjennomført på et øverom på skolen der deltageren jobbet. De digitale intervjuene ble i tre av tilfellene gjennomført hjemme hos deltageren, og i ett tilfelle, på et rom på skolen der deltageren jobbet. Jeg gjennomførte alle de digitale intervjuene hjemme. Deltagerne som gjennomførte intervjuet digitalt ga uttrykk for at

de var komfortable med dette, ettersom de hadde vært gjennom perioder med digital undervisning og digitale møter tidligere samme år. Siden de holdt til på helt andre steder i landet og ettersom det var nedstengninger i samfunnet grunnet koronapandemien, var det ekstra praktisk å gjennomføre intervjuene på denne måten. Lydkvalitet og internettstabilitet var forutsetninger for en vellykket gjennomføring av digitale intervjuer, og dette fungerte godt i alle tilfellene. Jeg opplevde ingen ulemper med å gjennomføre fire av intervjuene digitalt. Det kan til og med tenkes at deltagerne som gjennomførte intervjuene fra sitt eget hjem følte seg ekstra komfortable. I alle intervjuene benyttet jeg den digitale lydopptakeren Zoom H4n, samt en backup-løsning med en iPhone XR.⁴ Jeg passet på at taleopptak-appen på telefonen ikke var koblet til skytjenesten iCloud, som vil si at lydinnspillingen kun ble lagret lokalt på telefonen. Etter at jeg forsikret meg om at lydopptakene fra den digitale lydopptakeren fungerte, ble innspillingene fra telefonen umiddelbart slettet.

Lengden på intervjuene var fra 1 time og 10 minutter, til 1 time og 54 minutter, noe som var lengre enn jeg hadde planlagt. Jeg hadde på forhånd informert deltagerne om at intervjuene skulle vare omtrent én time. Mitt inntrykk var at deltagerne var komfortable med å gå over den estimerte tidsrammen, og jeg forsøkte å være tydelig på at de kunne avslutte intervjuet når de måtte ønske. Grunnen til at intervjuene ble lenger enn antatt kan skyldes et engasjement hos både deltagerne og hos meg selv.

I selve intervjusituasjonen var jeg opptatt av å stille åpne spørsmål, uten å legge noen føringer for hva jeg selv måtte mene (se vedlegg 3). Ofte viste det seg at deltageren hadde omtrent samme meninger og forståelse som det jeg selv hadde, selv om jeg hadde unngått å gjøre denne forståelsen eksplisitt i formuleringen av spørsmålene. Dette førte til at en såkalt horisontsammensmeltning var relativt uproblematisk, men man kan argumentere for at jo lettere denne prosessen føles, desto mindre ny forståelse vil man oppnå. I et slikt tilfelle kan man risikere at den hermeneutiske spiralen begynner å likne mer på en sirkel. Et grep jeg gjorde i denne sammenhengen var å undersøke nærmere hvorfor og på hvilke grunnlag deltageren hadde de aktuelle meningene. Det var da mulig å få motstand som kunne fremprovoserte en justering av min egen forståelseshorisont. Under intervjuene fokuserte jeg på å legge til rette for at deltagerne kunne uttrykke seg så tydelig som mulig, og på en måte som synliggjorde argumentasjonsrekken og dermed ga en innsikt i mer grunnleggende

⁴ Lydopptakeren Zoom H4n må ikke forveksles med videosamtaleprogrammet Zoom.

holdninger og verdier rundt temaene. Dette var igjen med på å påvirke hvilken retning de ulike intervjuene tok, og hvilke av de fire kategoriene fra intervjuguiden som ble vektlagt.

4.3 Transkripsjon og analyse

Ifølge Kvale og Brinkmann (2019) kan transkripsjoner sees på som dekontekstualiserte gjengivelser av direkte intervjusamtaler, hvor kommunikative aspekter som kroppsspråk, stemmeleie, intonasjon og åndedrett, samt troper som ironi kan gå tapt. Dette kan føre til at også mening kan misforstås eller gå tapt, noe som igjen vil påvirke transkripsjonens validitet. I transkriberingen av intervjuene i denne studien har jeg valgt å fjerne ord og lyder som «eh», overflødig bruk av «på en måte», «da» og «ikke sant». I tillegg har jeg enkelte steder fjernet gjentakende ord og setninger. Ettersom denne studiens formål er å undersøke lærernes undervisningspraksiser gjennom deres fortellinger fra egen praksis, så jeg det som hensiktsmessig å gjøre transkripsjonene sammenhengende og lettlesle, samtidig som jeg forsøkte å få frem det jeg oppfattet som deltakernes poenger og meninger. Jeg opplevde ikke undersøkelsens tema som spesielt følsomt for deltakerne. Ettersom de er å anse som erfarne og profesjonelle på sitt område, opplevde jeg at de gangene det forekom endringer av svar, gjentakelser eller lengre pauser var dette et resultat av å prøve å formulere et poeng mest mulig presist, ikke en vurdering av hva som «lønnte» seg å svare. Jeg opplevde alle deltakerne som trygge i intervjusituasjonen og at de stort sett ga klare og entydige svar. For å allikevel forsikre meg om at deres poenger og meninger kom frem i transkripsjonene slik de ønsket å kommunisere dem, fikk alle deltakerne tilsendt transkripsjonen fra sitt intervju og muligheten til å endre eller korrigere det de ville. Ingen av deltagerne ga tilbakemelding på at de ønsket å endre noe ved transkripsjonen av sitt intervju. Dette ga meg en bekreftelse på at transkripsjonene tydeliggjorde poengene deres, og dette bidrar dermed til å styrke intervjutranskripsjonenes validitet.

I denne studien har jeg valgt å gjennomføre en *tematisk analyse* av datamaterialet. Denne analysemetoden går ut på å identifisere, analysere og presentere temaer fra datamaterialet, og metoden er kjent for å være fleksibel ved at den kan kombineres med flere ulike teoretiske og epistemologiske tilnærminger (Braun & Clarke, 2006). Grunnen til at jeg valgte denne analysemetoden var fordi den passer til å undersøke fenomener, som for eksempel en undervisningspraksis, basert på erfaringer, meninger og forståelse hos deltagerne i en studie (Braun & Clarke, 2006). Jeg begynte analysen med å gjøre meg kjent med datamaterialet ved

å lese gjennom alle intervjutranskripsjonene to ganger. Deretter kodet jeg alle transkripsjonene. En kode var enten en setning eller et kortere avsnitt som jeg kategoriserte med en kode, for å organisere intervjumaterialet. Jeg forsøkte å være så deskriptiv som mulig i kodingen slik at det var enkelt å forstå hva alle kodene handlet om. Jeg benyttet meg av en *induktiv tematisk analyse* (Braun & Clarke, 2006), som går ut på å kode med utgangspunkt i det deltagerne sier, uten å prøve å plassere utsagnet i et allerede eksisterende tema. Ofte kunne det deltagerne svarte kodes som noe annet enn hva jeg hadde spurt om, så ved å kode induktivt åpnet det seg flere tolkningsmuligheter. Denne måten å kode på styrker dessuten validiteten i analysen ettersom jeg forsikret meg om at alle kodene, som var grunnlaget for hele analysen, var basert på det deltagerne hadde svart, og ikke på spørsmål jeg hadde planlagt på forhånd.

Da jeg hadde kodet alle intervjuene hadde jeg en liste med 119 unike koder, noe som fungerte som en slags innholdsfortegnelse over datamaterialet. Jeg kunne deretter jobbe på tvers av alle intervjuene ut ifra listen med koder, og det neste steget ble å lete etter temaer ved å forsøke å organisere kodene gjennom å kategorisere dem, slå dem sammen, eller eventuelt slette dem. Jeg begynte med å sortere kodene i tre hovedkategorier med utgangspunkt i *den didaktiske modellen for undervisning av improvisasjon i samspill* (presentert i avsnitt 3.3.2). Deretter forsøkte jeg å se ytterligere sammenhenger i datamaterialet, ved å lage et undernivå med nye temaer som skapte en hierarkisk struktur. På dette tidspunktet ble det viktig å forstå hver kode som en del av hele kodelisten, i tillegg til hvert tema som en del av hele det tematiske rammeverket. Dette la føringer både for hvordan jeg tolket hvert enkelt tema og hver enkelt kode. Temaene og kodene kunne ikke forstås isolert, de måtte til enhver tid sees i relasjon med helheten. Arbeidsprosessen liknet i dette tilfellet en bevegende spiral, ved at sammenlikningen av del og helhet ga mulighet for stadig økt forståelse som deretter ble mitt nye utgangspunkt i denne tolkningen. Analyseringen på dette tidspunktet forholdt seg mer til teori og til oppgavens problemstilling, enn det selve kodingen hadde gjort, og arbeidet gikk videre ut på å utvikle, forbedre og definere analysens temaer. Temaene jeg utviklet kan beskrives som *semantiske* – de tok utgangspunkt i det deltagerne eksplisitt uttrykte, på det manifeste nivået (Braun & Clarke, 2006).

Jeg brukte analyseprogrammet NVivo (Richards & Richards, 2022) i hele analysearbeidet og funksjonen *mind map* opplevde jeg som spesielt nyttig i denne sammenhengen. Dette var en funksjon som gjorde det mulig å visualisere alle kodene som en modell for enklere å se

likheter og sammenhenger mellom temaer og koder. Jeg endte til slutt opp med et tematisk rammeverk bestående av totalt 22 ulike temaer fordelt på tre ulike tematiske nivåer (figur 11). Dette rammeverket presenteres nærmere i neste kapittel, som tar for seg studiens resultater.

4.4 Etikk, relabilitet og validitet

I forbindelse med denne studien har jeg måttet ta stilling til noen etiske avveininger. Informert og fritt samtykke, konfidensialitet og personvern er sentrale etiske premisser ved gjennomføringen av denne studien, og noe jeg vil komme nærmere inn på i dette avsnittet. Studien er godkjent av Norsk senter for forskningsdata (NSD) (se vedlegg 1). Deltagerne fikk tilsendt et informasjonsskriv med samtykkeerklæring (se vedlegg 2), hvor de fikk vesentlig informasjon om formålet med studien, hva det innebar å delta, hvordan personopplysninger ville bli behandlet, samt hva som var deres rettigheter. Alle lydopptakene av intervjuene ble lagt over på en ekstern passordbeskyttet harddisk, og deretter slettet både fra telefonen og den digitale lydopptakeren. I transkripsjonene unnlot jeg å skrive deltagerens navn, navn på skolen deltagerne jobbet på, eller andre opplysninger som kan bidra til å identifisere dem. De eneste opplysningene om deltagerne som forekommer i transkripsjonene er hovedinstrument, utdanning, og utøvende og pedagogisk bakgrunn. Alle intervjuene er transkribert på bokmål og i oppgaven vil deltagerne bli omtalt som: Deltager 1, Deltager 2, Deltager 3, Deltager 4 og Deltager 5. De er med andre ord anonymisert både i transkripsjonene, i NVivo (Richards & Richards, 2022) og i oppgaveteksten.

Relabilitet i kvalitativ forskning har opprinnelig med forskningsresultatenes troverdighet å gjøre, og det handler om hvorvidt et resultat kan reproduseres med samme metoder, på andre tidspunkter av andre forskere (Kvale & Brinkmann, 2019). Repliserbarhet er imidlertid ikke et kriterium for relabilitet i et nyere syn på kvalitativ forskning. Her er det heller et fokus på at forskeren argumenterer for relabilitet ved å redegjøre for utviklingen av dataresultatene, noe som bidrar til å gjøre forskningsprosessen transparent (Thagaard, 2019). Noe av målet med dette kapitlet har vært å nettopp redegjøre for innhentingen og utviklingen av mine dataresultater. Dette har jeg gjort ved å forklare og begrunne valg jeg har tatt underveis i undersøkelsen, og ved å forklare hvordan disse valgene henger sammen innenfor samme forskningsparadigme.

Et sentralt spørsmål vedrørende studiens reliabilitet er hvorvidt deltagerne var oppriktige i sine svar under intervjuene. Det vil alltid være et asymmetrisk maktforhold i en intervjusituasjon (Kvale & Brinkmann, 2019). Det er vanskelig i ettertid å bekrefte deltagerens oppriktighet, men ettersom deltagerne i denne studien var erfarne og profesjonelle på området, opplevde jeg at en eventuell maktposisjon hos meg som forsker ble tonet ned. Jeg har dermed ingen grunn til å tro at deltagerne ikke svarte ærlig under intervjuene. Jeg var imidlertid bevisst på at det deltagerne fortalte ikke kan ansees som en objektiv «sannhet», og at det de fortalte var deres beskrivelser av egen oppfatning av virkeligheten. Dette er også et viktig prinsipp ved den sosialkonstruktivistiske epistemologien som ligger til grunn i oppgaven.

Validitet i kvalitativ forskning handler om hvorvidt en metode er egnet til å undersøke det den skal undersøke, altså i hvilken grad man kan anse forskningen som gyldig (Kvale & Brinkmann, 2019). Ved at jeg som forsker forklarer og er åpen om hvilken epistemologisk og vitenskapsteoretisk forståelse som representerer grunnlaget for tolkningene mine, er det mulig for leseren å forstå noe om gyldigheten av resultatene mine i forhold til den virkeligheten jeg har studert. I tillegg vil mine beskrivelser av forskningsdesignet gi en god indikasjon på om jeg faktisk har undersøkt det jeg hevder å ha undersøkt, og om forskningsdesignet fremstår gyldig. Ved å fokusere på åpne spørsmål under intervjuene, sende intervjutranskripsjonene til deltagerne for godkjenning før analyseringen, og kode alt datamaterialet induktivt med utgangspunkt i deltagerens uttalelser, styrkes studiens gyldighet.

4.5 Oppsummering

I dette kapittelet har jeg redegjort for studiens sosialkonstruktivistiske epistemologi og hermeneutiske vitenskapsteori. Jeg har presentert forskningsdesignet ved å forklare at jeg har undersøkt hva som kjennetegner undervisningspraksis i improvisasjon, i jazz og annen rytmisk musikk, i samspillsundervisningen på videregående skole, og at jeg har undersøkt dette gjennom læreres oppfatninger, holdninger og erfaringer til tematikken. Deltagerne i denne studien har vært samspillslærere på videregående skole med lang erfaring med improvisasjon i jazz og annen rytmisk musikk, både utøvende og pedagogisk. Forskningsmetoden i studien har vært kvalitative forskningsintervjuer, og intervjuene har blitt gjennomført enten på deltagerens arbeidsplass eller digitalt over videosamtaleprogrammet Zoom (Yuan, 2021). I transkripsjonsarbeidet har jeg valgt å gjøre transkripsjonene sammenhengende og lettlesbare. Videre i arbeidet har jeg brukt en tematisk analyse i

analyseprogrammet NVivo (Richards & Richards, 2022). Deretter forklarte jeg hvordan jeg har tatt hensyn til etiske aspekter ved undersøkelsen, ved å gi alle deltagerne grundig informasjon, oppbevare lydopptak av intervjuene på et sikkert sted og anonymisere alle deltagerne. Til slutt argumenterte jeg for studiens relabilitet og validitet ved at jeg har fokusert på å gjøre studien transparent for leseren, og forklart og begrunnet hvordan alle de metodiske valgene henger sammen innenfor samme forskningsparadigme.

5. Resultater

Denne oppgavens hovedproblemstilling er som tidligere presentert: «*Hva kjennetegner undervisningspraksis i improvisasjon, i jazz og annen rytmisk musikk, i samspillsundervisningen på videregående skole, slik det kommer til uttrykk gjennom samspillslæreres holdninger?*», og målet med undersøkelsen er å komme nærmere en forståelse for hvordan denne undervisningspraksisen *kan* se ut. Som jeg har redegjort for i innledningskapittelet under 1.1.3, har jeg i tillegg til hovedproblemstillingen inkludert tre delproblemstillinger som har hjulpet meg med å fokusere på både forståelsen av improvisasjon som musikalsk tilnærming, og mer konkrete didaktiske aspekter ved selve undervisningen. Disse tre delproblemstillingene er: 1. *Hva anser lærerne som fundamentale aspekter ved utøvingen av improvisasjon som musikalsk tilnærming?* 2. *Hva anser lærerne som didaktiske utfordringer i undervisning av improvisasjon?* 3. *Hvordan forholder lærerne seg til de didaktiske utfordringene i undervisning av improvisasjon i samspillsundervisningen?*

Jeg vil i dette kapittelet presentere studiens resultater gjennom å introdusere det tematiske rammeverket i oppgaven. Dette rammeverket er en organisert fremstilling av resultatene, og det består av tre overordnede didaktiske hovedtemaer:

- (A) *Betingelser for improvisasjonsundervisningen*
- (B) *Didaktiske avgjørelser i improvisasjonsundervisningen*
- (C) *Overført kunnskap og erfaringer i sammenheng med improvisasjonsundervisningen*

Det siste hovedtemaet, tema C, viser til overført kunnskap og erfaringer *hos læreren*, i sammenheng med improvisasjonsundervisningen. Disse tre hovedtemaene er basert på de tre områdene i den didaktiske modellen for undervisning av improvisasjon i samspill, fra avsnitt 3.3.2 – *betingelsesområde, beslutningsområde og konsekvensområde*. Hovedtemaene i det tematiske rammeverket er delt inn i ulike undertemaer, slik tabell 3 viser, og disse undertemaene vil jeg presentere nærmere underveis i dette kapittelet.

Studiens tematiske rammeverk

A. Betingelser for improvisasjonsundervisningen

A.1 Lærernes holdninger til improvisasjon

A.2 Forutsetninger for utvikling av improvisasjonskompetanse

B. Didaktiske avgjørelser i improvisasjonsundervisningen

B.1 Aktualisering av improvisasjonsundervisningen

B.2 Undervisning i improvisasjon gjennom kontrollerte begrensninger

B.3 Undervisning av improvisasjon med fokus på en åpen og utforskende tilnærming

C. Overført kunnskap og erfaringer i sammenheng med improvisasjonsundervisningen

C.1 Sosiokulturell forståelse av improvisasjonsundervisningen

C.2 Erfaringsbasert refleksivitet hos læreren

Tabell 3. Studiens tematiske rammeverk

Som tidligere beskrevet i metodekapittelet (se 4.2.2), er studiens deltagere fem samspillslærere med over 10 års erfaring innenfor improvisasjon. De har alle høyere utdanning i musikk, pedagogisk utdanning, og de jobber på videregående skoler hvor de underviser i samspill. I tillegg underviser alle lærerne i fordypningsinstrument og deltagerens hovedinstrumenter er som følgende:

Deltager 1	Saksofon og klarinett
Deltager 2	Piano
Deltager 3	Trompet
Deltager 4	Piano
Deltager 5	Gitar

Tabell 4. Oversikt over deltagerens hovedinstrumenter

Under intervjuene var målet mitt å undersøke hvordan lærerne oppfatter egen undervisningspraksis i improvisasjon i samspill, og i denne sammenhengen er samspill alt fra mindre grupper eller band, til hele klasser som spiller sammen, og elevene er elever i

videregående skole fra musikk, dans, drama. Studien fokuserer på samspillundervisning som inneholder aspektet improvisasjon, og det deltagerne beskriver i disse fem intervjuene er undervisning av kollektiv improvisasjon med utgangspunkt i jazzlåter eller låter i andre rytmiske sjangre, friimprovisasjon eller improvisasjon med utgangspunkt i konkrete improvisasjonsøvelser. Jeg vil nå presentere hvert av temaene i det tematiske rammeverket nærmere, i samme rekkefølge som de står oppført i tabell 3.

5.1 Betingelser for improvisasjonsundervisningen

Dette første didaktiske hovedtemaet handler om ulike betingelser for undervisningspraksisen, og temaet kan sees i sammenheng med P3-nivået i den didaktiske praksistrekanten etter Løvlie (1972, referert i Hanken & Johansen, 2013), som jeg gjorde rede for i avsnitt 1.2.1. Praksis på P3-nivået er et resultat av verdier og holdninger hos lærerne, og disse holdningene tar ofte utgangspunkt i lærernes pedagogiske grunnsyn. Disse grunnsynene vil være sentrale forutsetninger for hvordan praksisen fremstår og hva som kjennetegner den. I dette temaet vil jeg redegjøre for deltagerens holdninger til og forståelse av improvisasjon som musikalsk tilnærming, deres oppfatning av sentrale utfordringer i undervisningen og deres oppfatning av ulike forutsetninger for at elevene skal kunne utvikle kompetanse i improvisasjon. Disse holdningene vil videre manifesteres gjennom konkrete handlinger og overveielser i forkant av ny undervisning. Dette hovedtemaet knyttes til *betingelsesområdet* i den didaktiske modellen for undervisning av improvisasjon i samspill, ettersom lærernes verdier og holdninger vil være betingelser som vil påvirke undervisningspraksisen. Hovedtemaet inneholder undertemaene: *lærernes holdninger til improvisasjon, og forutsetninger for utvikling av improvisasjonskompetanse.*

5.1.1 Lærernes holdninger til improvisasjon

Det første jeg ønsket å undersøke i denne studien var deltagerens holdninger til improvisasjon. Med holdninger til improvisasjon mener jeg deres forståelse og oppfatning av hva improvisasjon er eller kan være. I forbindelse med dette sa Deltager 1:

Improvisasjon er en helt naturlig del av å spille musikk uansett hva man gjør. Spiller man et klassisk musikkstykk så er det masse åpning for improvisasjon der også – artikulasjon, klang, tempo og dynamikk, kanskje ikke i så stor grad tonene med mindre man vil ta seg friheter her også, og det synes jeg man kan våge uten at det er feil [...]

Det kan være så enkelt at du jobber med dynamikk på en kreativ måte. Det kan være like mye improvisasjon det som at du skal spille en eller annen bestemt skala eller akkordbrytning, eller noe sånt. (Deltager 1)

Deltager 1 ser altså på improvisasjon som en naturlig del av all form for musisering, og denne oppfatningen er noe som går igjen hos flere av deltagerne. Deltagerne hevder at improvisasjon ikke handler om en stil eller en tradisjon, det forstås mer i retning av en måte å forholde seg til musikk på, som utøver. Improvisasjon handler om hvordan man forholder seg til sentrale musikalske elementer som: artikulasjon, klang, tempo, dynamikk, form og valg av toner. Ifølge deltagerne er det ikke uvanlig at elever kan oppleve improvisasjonsbegrepet som et ladet begrep ved at det forbindes med en tradisjon og dermed inneholder ideer om idealer, konvensjoner og føringer for hva som er rett og galt. Det kan derfor være fordelaktig å noen ganger jobbe med improvisasjon utenfor en konkret sjanger eller tradisjon, slik Deltager 3 uttrykker i sitatet under:

[...] Så ja, jeg tenker at det faktisk er det aller viktigste, at man lager rom som gjør at alle føler at det er ok å slippe seg løs. Gjerne at man også jobber såpass abstrakt at de hører at dette her er på en måte utenfor en stil, skjønner du hva jeg mener? At man allerede er på et annet uttrykk enn det tradisjonelle, sånn at det ikke ligger for mange føringer på hvordan det skal låte. (Deltager 3)

Deltager 3 snakker her om å bryte med tradisjonelle oppfatninger av improvisasjon gjennom en mer åpen og abstrakt tilnærming til aktiviteten. Dette kan være en måte læreren kan påvirke elevenes opplevelse av hva improvisasjon kan innebære, og dermed gjøre det enklere for dem å føle at det er trygt å slippe seg løs. Jeg tolker beskrivelsen av å jobbe «abstrakt» i denne sammenhengen som å jobbe med improvisasjon utenfor en stilistisk tradisjon. For å åpne enda mer opp for forståelsen av hva improvisasjon kan innebære, kan man ifølge Deltager 4 forstå improvisasjon mer i retning av begrepet *sanntidsgenerering*. Dette var et begrep introdusert av en kollega av Deltager 4, som beskriver improvisasjon som en aktivitet fri for musikalske tradisjoner:

Et veldig fint begrep som (en kollega) brukte: sanntidsgenerering. Et annet ord for improvisasjon, sanntidsgenerering [...] Sanntid, det er jo nå ikke sant. Så genererer du, og det er litt sånn sjangerfritt. Sanntidsgenerering av musikk, det betyr bare at du

skal lage noe, med basis i det du har tilgjengelig av kunnskap, ikke sant. Det er sånn jeg tolker det, som at det handler om at alle skal få en basis grunnleggende kjennskap til det å ha en sånn prosess rundt det å kunne improvisere. (Deltager 4)

Sanntidsgenerering er, slik deltageren tolker det, altså et begrep fritt for musikalske tradisjoner og føringer, det beskriver kun handlingen det er å generere noe i øyeblikket. Poenget til Deltager 4 om å forstå improvisasjon som noe sjangerfritt er noe flere av de andre deltagerne også snakket om: «[...] Men det er hvert fall veldig viktig at man ikke ser på dette med improvisasjon som en sjanger på videregående skole, men at det handler mer om prosess og metode» (Deltager 3). Jeg tolker prosess og metode i denne sammenhengen i retning av en musikalsk tilnærming som handler om å forholde seg kreativt til ulike musikalske elementer. Disse musikalske elementene kan som sagt være: artikulasjon, klang, tempo, dynamikk, form eller toner, og å forholde seg kreativt til elementene kan handle om å utforske og eksperimentere med dem. Improvisasjon vil i denne sammenhengen være en form for musikalsk utøvelse i tråd med det Deltager 1 beskrev – en naturlig del av all form for musisering. I tillegg til en sjangernøytral forståelse av improvisasjonsbegrepet viser det seg at flere av deltagerne også ser på improvisasjon som noe større enn kun en musikalsk aktivitet, ved å forbinde det med noe filosofisk og terapeutisk:

Jeg tenker jo at improvisasjonsbegrepet er veldig filosofisk og stort, og noe man kan tenke mye på. Jeg tenker jo at vi som musikere er både på filosofisiden men også på snekkersiden [...] Noen typer improvisasjon er jo på en måte en ren rekonstruksjon, ikke sant at det er poenget med det – jeg skal bare repetere ting jeg allerede har gjort mange ganger før [...] Så har du jo improvisasjon mere som en slags terapeutisk/filosofisk/meditativ øvelse. Der tenker jeg ikke nødvendigvis på det som rekonstruksjon, men det er jo ofte gjerne i en solistisk sammenheng, når jeg skal sette meg ned alene ved et flygel og behandler følelsene mine, eller prøve å lære noen andre å gjøre akkurat det samme. Da har det jo en litt annen smak, en litt annen farge enn hvis du skal spille en bluessolo. (Deltager 2)

I dette sitatet sier Deltager 2 at improvisasjon kan ha flere ulike sider: både en filosofisk side, en mer praktisk «snekkerside», en terapeutisk side og en meditativ side. Dette forstår jeg som ulike utgangspunkt for aktiviteten. En filosofisk tilnærming kan i denne sammenhengen handle om en søken eller en motivasjon for å oppnå en forståelse, enten av musikken eller av

sin egen tilnærming til improvisasjonsaktiviteten. Snekkersiden kan handle om å bygge et fundament for egen improvisasjon, det kan dreie seg om teknikk, repertoar eller andre håndverksmessige sider av praksisen. Et terapeutisk og meditativt utgangspunkt for improvisasjon tolker jeg som synonymt med å gå inn i seg selv gjennom en kreativ prosess. Det vil si å meditere og behandle egne følelser gjennom kreativ musikalsk utøving.

Improvisasjon kan dermed forstås som både konstruksjon og rekonstruksjon hvor utvikling av forståelse og kompetanse, og behandling av følelser kan være et mål. Slike utgangspunkt for aktiviteten åpner opp for en enda videre og kanskje mer kompleks forståelse av improvisasjon. Det er ikke sikkert at deltagerne nødvendigvis presenterer disse tankene om improvisasjon for elevene i samspillstimen, men det at noen av lærerne har en såpass åpen forståelse av hva improvisasjon kan innebære, vil trolig påvirke både undervisningen og elevenes læringsutbytte. Det ser ut til at deltagerne i denne studien har en vid forståelse av improvisasjonsbegrepet. Det vil si at de åpner opp for at improvisasjon kan være mer enn en sjanger, en musikalsk stilart eller en musikalsk aktivitet. Improvisasjon kan være en naturlig del av all form for musisering, eller en grunnleggende måte å forholde seg til musikk på. Det kan være en prosess og en metode, det kan handle om å genere noe i øyeblikket med utgangspunkt i ens tilgjengelige kunnskap, eller det kan handle om en filosofisk, praktisk, terapeutisk eller meditativ tilnærming til musikalsk utøving.

5.1.2 Forutsetninger for utvikling av improvisasjonskompetanse

Når jeg skulle undersøke lærernes oppfatninger av forutsetninger for elevenes mulighet til å utvikle improvisasjonskompetanse, ønsket jeg å begynne med å spørre deltagerne om hva de anså som sentrale utfordringer i undervisningen. På spørsmål om hvilke utfordringer de har opplevd i sammenheng med å undervise i improvisasjon i samspill, svarte Deltager 3:

Utfordringer vil det alltid være, men det er klart, den største utfordringen [...], det er å få elever til å by på seg selv. Fordi mange synes kanskje det [egen improvisasjon] er rart, kanskje til og med noen synes det er litt stygt, og så bare trekker de seg. Eller kanskje noen er veldig utrygge. Så det der [elevenes usikkerhet] kommer plutselig, det handler plutselig om mer sånne klasserelasjoner eller grupperelasjoner og klassemiljø, som også blir en veldig viktig del. (Deltager 3)

Denne deltageren opplever altså at den største utfordringen er å få elevene til å by på seg selv, det vil si å tørre å være delaktig i læringsaktivitetene. Grunnen til at dette oppleves som utfordrende er fordi elevene kan oppleve egne improvisatoriske bidrag som «rare» eller «stygge». Jeg oppfatter det altså som at Deltager 3 mener at denne usikkerheten og selvkritikken hos elevene kan bidra til at de ikke tør å by på seg selv og heller velger å trekke seg fra aktiviteten. Denne usikkerheten hos elevene kan komme plutselig og uventet, og derfor vil trygge og stabile relasjoner innad i gruppen kunne være en avgjørende forutsetning for elevenes deltagelse. Ut ifra sitatet under kan det virke som at tryggheten hos elevene er en spesielt viktig forutsetning for utvikling, nettopp i sammenheng med undervisning av kollektiv improvisasjon:

Jeg tror hvis man skal jobbe med improvisasjon i gruppe så må man ha etablert en trygghet i bunn. For jeg tror det er sårbart da, det er litt personlig med improvisasjon, sånn at du må ha en viss basis av trygghet der tror jeg. (Deltager 4)

Poenget til Deltager 4 om at arbeid med improvisasjon kan være spesielt sårbart og personlig, var noe flere av de andre deltagerne også hevdet. Deltager 5 mente at grunnen til at elevene kan ha denne opplevelsen av arbeid med improvisasjon er fordi improvisasjon er en spesielt utleverende aktivitet i seg selv: «*Improvisasjonen er jo utrolig sånn utleverende da. Sånn at det det er viktig å ha denne trygge konteksten på plass, slik at elevene tør å slippe seg løs*» (Deltager 5). Trygghet sees dermed som en sentral forutsetning for at elevene skal kunne tørre å slippe seg løs og delta aktivt. På spørsmål om hvordan læreren kan jobbe for å få elevene til å by på seg selv og tørre å delta i læringsaktivitetene, svarte Deltager 1:

Få det til å være trygt ved å være veldig tydelig på hvilke grenser vi setter for adferd. For eksempel noe så enkelt som hvis du himler med øynene, eller hvisker og tisker mens andre gjør ting så er det total forbud for dette i hvert fall i mine timer. Bare glem det for det skaper så utrolig mye usikkerhet, og da vil vi ikke komme dit at vi kan improvisere sammen uansett, så da er det bare å glemme den prosessen. (Deltager 1)

Dette sitatet handler om grensesetting fra lærerens side, slik jeg oppfatter det. En forutsetning for å elevene skal kunne jobbe konstruktivt med improvisasjon ved å improvisere sammen, slik Deltager 1 sier, kan altså være at læreren setter tydelige grenser og forventninger til elevene og deres adferd i samspillstimen. Det kan med andre ord være viktig for elevenes

læringsutbytte at læreren er observant og sier ifra hvis hen opplever uønsket adferd fra elevene. Denne adferden kan innebære både direkte kommentarer eller kommentering i form av mer subtil hvisking, samt non-verbale uttrykksformer som risting på hodet eller himling med øynene. Det kan tenkes at elevenes non-verbale kommunikasjon til tider kan være utfordrende for læreren å oppfatte, noe som i så fall fordrer at læreren er spesielt observant på slik adferd hos elevene. Et trygt og positivt læringsmiljø ser ut til å være den viktigste forutsetningen for elevenes muligheter til å utvikle kompetanse i improvisasjon, ifølge deltagerne. I tillegg til at improvisasjon oppleves av deltagerne som spesielt utleverende, sårbart og personlig, knyttes også behovet for et trygt og positivt læringsmiljø til elevenes alder og potensielle utfordringer med mental helse-problematikk i videregående skole. Deltager 4 mener dette kan ha påvirkning på deres forutsetninger for utvikling:

Vi har jo mange elever på videregående som har utfordringer med mange ting, så det er ikke alltid så lett å jobbe konstruktivt og bli bedre. Jeg er veldig av den tro at man faktisk må være relativt mentalt frisk for å kunne jobbe og maksimere hvor flink man kan bli på ting. Det er jo et helsemessig perspektiv, men det kommer bare av erfaring som jeg har fra å jobbe på videregående. (Deltager 4)

Vektleggingen av at elevene kan være i en spesielt utsatt alder i videregående skole, og at det er mange som sliter med ulik problematikk knyttet til mental helse, var noe som gikk igjen hos flere av deltagerne. I sitatet over poengterer Deltager 4 at denne problematikken kan hindre elevene i å lære og utvikle seg i undervisningen, og hans oppfatning er at konstruktivt arbeid med improvisasjon som resulterer i et læringsutbytte for elevene, fordrer en stabil mental helse. Selv om mye av denne problematikken kan ligge utenfor lærerens kontroll, er det allikevel viktig at læreren klarer å lese ulike situasjoner som oppstår i undervisningen, og forstå hvor mye man til enhver tid kan forlange og forvente av de ulike elevene i samspillsgruppen. Dette er noe Deltager 4 snakker om i sitatet under:

Det handler bare om at alle vet at det å jobbe konstruktivt med noe som er vanskelig, er fryktelig tungt hvis du har emosjonell bagasje som sperrer. Hvis du tenker på noe annet som du synes er skikkelig dritt, så er det fryktelig vanskelig å jobbe konstruktivt. Det handler jo om å lese dette. Ja, det er jo litt av grunnen til at vi kanskje ble lærere, at vi synes det er interessant å liksom klare å forstå hvor balansen er. Hva tåler elevene og hva kan de gjøre til enhver tid? Og det å ikke minst se utfordringer som

ikke er så synlig da, alle sånne ting. Spesielt når man jobber med improvisasjon som er litt følsomt, da tror jeg det er veldig viktig å kunne lese emosjonelle tegn, lese at eleven faktisk ikke har det så bra akkurat nå. (Deltager 4)

Dette sitatet indikerer at læreren må være i stand til å kunne observere elevene og forstå balansen mellom hvor motiverende og hvor skadelig det kan være å kommunisere høye forventninger til elevene. Videre virker det som at Deltager 4 mener denne egenskapen er en viktig del av læreryrket – man må altså kunne se utfordringer som ikke er så synlige og lese emosjonelle tegn hos elevene. I tillegg kommer det frem i sitatet at denne egenskapen er spesielt viktig i sammenheng med undervisning av improvisasjon. Grunnen til dette er fordi arbeid med improvisasjon ansees av deltagerne som spesielt følsomt for elevene, noe vi også så tidligere i dette temaet. Det at aktiviteten er følsom for elevene forstår jeg som at den kan være utleverende, at den fordrer at man byr på seg selv og at elevene kanskje føler at de blottlegger seg gjennom personlige musikalske ytringer. I en slik aktivitet kan man derfor være veldig sårbar for kritikk, og aktiviteten beskrives dermed som følsom, sårbar og personlig. Et sentralt kjennetegn ved denne undervisningspraksisen er deltageres oppfatninger av at utvikling av improvisasjonskompetanse fordrer trivsel og trygghet hos elevene.

Når elevene opplever trygghet i undervisningen og er delaktige i samspillstimen, hevder flere av deltagerne at utvikling av kompetanse i improvisasjon ofte skjer gjennom prøving og feiling:

Mye av treningen i improvisasjon handler jo egentlig om å forstå at man skal gjøre feil, fordi når vi gjør mange feil sammen så vil vi etterhvert begynne å komme på løsninger som kan gjøre at vi får det til. Men uten disse feilene så kan vi ikke tenke oss til løsningene [...] Da er man nødt til å tørre å gjøre feil, så skal vi jobbe med improvisasjon så må vi trene dem på at feilene er det vi heier på. Vi har lyst til at de skal gjøre feil, vi har lyst til at de skal ut dit for da må de finne veien. Og hvis de ikke kommer dit så har de ikke funnet noen vei, da har de bare vært innenfor rammene hele tiden. (Deltager 1)

Deltager 1 ser altså utvikling av improvisasjon som et resultat av prøving og feiling, og flere av deltagerne mener at elevene må trenes i å finne løsninger, og tørre å ta musikken i nye

retninger. For å få til dette må elevene også tørre å ta sjanser, og disse sjansene kan ofte ende med at de gjør feil. Argumentet til Deltager 1 i sitatet over, er at hvis elevene aldri sjanser, vil de heller ikke utvikle denne improvisatoriske kompetansen. Utfordringen med dette er at elever i videregående skole ofte er redde for nettopp å gjøre feil:

De er redde for å gjøre feil, og jeg tror det kjennetegner elever i videregående skole i alle fag. For de vil prestere og de opplever et karakterjag, og alt dette her. De er opptrent i at ting er rett og galt, og ting blir vurdert og da kan du ikke gjøre noen feil [...] Hvis de gjør feil så spør de gjerne om de blir vurdert på dette, de skiller dermed mellom vurdering og læring. (Deltager 1)

Det kan med andre ord virke som at fokuset og presset på å være flink og gjøre rett, som deltagerne mener flere elever i videregående skole opplever, ikke er forenlig med sentrale prinsipper i utvikling av kompetanse i kollektiv improvisasjon. Disse prinsippene handler om det Deltager 1 har beskrevet, som kan forstås som utvikling gjennom prøving og feiling, og sjansetaking. Elevene kan føle en frykt for å gjøre feil ovenfor andre medelever. Dette kan handle om et konformitetspress, altså en motstand mot å skille seg ut fra mengden (Asch, 1951), og i dette tilfellet vil det være ekstra vanskelig for elevene å delta aktivt hvis de føler at de er de eneste som gjør det. I tillegg kan elevene føle en frykt for å delta og risikere å gjøre feil ovenfor læreren, i den tro om at læreren vil vurdere dem etter feilene de gjør og at de dermed risikerer en lavere karakter i faget. Dette er en misforståelse, ifølge en av deltagerne:

Poenget er jo at det er jo feil som gjør at man lærer noe, og hvis man gjør rett så har man ikke lært noe nytt. Så det er jo egentlig helt meningsløst å bare stå der og alltid gjøre alt riktig. (Deltager 1)

Prøving og feiling, og sjansetaking i læringsaktivitetene i improvisasjonsundervisningen er noe de fleste av deltagerne vektlegger, og kan dermed ansees som en forutsetning i elevenes arbeid med å utvikle kompetanse i improvisasjon. At samspillsundervisningen oppleves som en trygg og positiv læringsarena vil kunne føre til at elevene ønsker og tør å være delaktige i undervisningen, og utvikle seg gjennom nettopp prøving og feiling, og sjansetaking. I dette hovedtemaet har det kommet frem at lærernes holdninger til improvisasjon og deres oppfatning av forutsetninger for å kunne utvikle improvisasjonskompetanse, kan forstås som betingelser for undervisningspraksisen. Disse betingelsene bidrar videre til å påvirke hvordan

selve undervisningen utføres. Jeg skal nå presentere det neste hovedtemaet i det tematiske rammeverket – *didaktiske avgjørelser i improvisasjonsundervisningen*, og undersøkelsen av denne undervisningspraksisen retter dermed fokus mot didaktiske avgjørelser læreren foretar seg i undervisningen.

5.2 Didaktiske avgjørelser i improvisasjonsundervisningen

Dette er det andre hovedtemaet i resultatdelen, og temaet tar for seg didaktiske valg og avgjørelser lærerne foretar seg i sammenheng med improvisasjonsundervisningen. Temaet kan sees i sammenheng med P1-nivået i den didaktiske praksistrekanten (se avsnitt 1.2.1 for redegjørelse), som Lauvås og Handal (2000) kaller *undervisningshandlinger*. Temaet knyttes til *beslutningsområdet* i den didaktiske modellen for undervisning av improvisasjon i samspill, og inneholder de tre undertemaene: *aktualisering av improvisasjonsundervisningen*, *undervisning i improvisasjon gjennom kontrollerte begrensninger*, og *undervisning av improvisasjon med fokus på en åpen og utforskende tilnærming*.

5.2.1 Aktualisering av improvisasjonsundervisningen

Dette undertemaet handler om *mål* for undervisningen og når det kommer til hvilke mål og intensjoner lærerne har for undervisningen i improvisasjon, virker det som at de jobber for å aktualisere undervisningen og gjøre den så relevant som mulig for elevene. Dette poenget blir blant annet tydelig i hvordan Deltager 4 snakker om viktigheten av å koble improvisasjonsundervisningen til uformelle musikkaktiviteter som foregår utenfor skolen:

Det har jeg hvert fall tenkt hele veien, og jeg kan sikkert kritiseres for det også, men jeg er veldig opptatt av å vise dem (elevene) at det vi jobber med er noe som hører til i den virkelige verden [...] Jeg tror det er veldig viktig også for de elevene som jobber med improvisasjon og jazz på det nivået, å bli tilbudt noe som faktisk er reell musikk, som finnes i samfunnet og som folk synes er fett. Og som er for eksempel ting du finner på jam. For når du går i 3. klasse så skal du jo kunne gå på jazzjam, og da må du jo kunne noen låter og vite hva folk synes er fett å spille på jam i dag. Jeg synes vi må ta med oss verden inn i det vi gjør. (Deltager 4)

Det elevene jobber med i samspillstimene bør dermed ha direkte sammenheng med musikkverden utenfor skolen, ifølge denne læreren. Læreren ønsker altså å ta med seg verden

inn i samspillsrommet, og et eksempel på dette er gjennom valg av repertoar i undervisningen. Som Deltager 4 nevner må man ha kjennskap til et visst utvalg av låter for å kunne spille på en offentlig jam, og dette er noe man skal kunne være i stand til å gjøre når man går i 3. klasse på videregående skole, hevder han. Det er dermed et poeng i at repertoaret læreren velger ut til samspillsundervisningen består av låter som er aktuelle og populære å spille på jam. Dette bidrar til å styrke sammenhengen mellom den formelle undervisningen i skolen og mer uformelle og profesjonelle musikkaktiviteter utenfor skolen.

Et videre poeng når det gjelder aktualisering av samspillsundervisningen er at læreren også kan bidra til å utvide elevenes musikalske horisont ved å presentere ny musikk som er aktuell og relevant i jazzmiljøet utenfor skolen:

Jeg tenker at det å være inspirert av materialet man skal spille også er veldig viktig. At elevene synes det er kult, at læreren deler litt av sin musikalske verden av noe som faktisk er virkelig musikk som finnes der ute i jazzmiljøet [...] Jeg synes noen ganger det er veldig bra å prøve å gi elevene noe som faktisk er med på å utvide horisonten litt, og som kan inspirere. Noe som er fett i 2021, det er jo viktig. (Deltager 4)

Min oppfatning er at mye av musikken som ofte blir spilt på jazzjam i dag er standardlåter hentet fra Broadway-musikaler som er over 60 år gamle. Disse låtene kan fortsatt anees som relevante med tanke på at de fortsatt er aktuelle i jamsituasjoner, men som Deltager 4 videre poengterer, er det viktig at elevene får høre og oppleve hva som foregår ute i jazzmiljøene i dag. Ved at læreren deler litt av sin musikalske verden gjennom valget av repertoar, kan elevene orienteres i dagens musikkverden og samtidig inspireres til å undersøke liknende musikk på egenhånd, ifølge denne deltageren. Dette opplever jeg at bidrar ytterligere til en aktualisering av undervisningen. Når lærerne jobber for å gjøre undervisningen i improvisasjon så relevant som mulig, har vi sett de gjør dette blant annet ved å koble den til uformell praktisk musikkutøving. Med uformell praktisk musikkutøving sikter jeg til musikkutøving som forekommer utenfor skolen, og som ikke nødvendigvis har et pedagogisk formål (Green, 2002). Det vil si at improvisasjonsundervisningen i samspillstimene får en sammenheng med profesjonelle og uformelle musikkaktiviteter utenfor skolen.

Et annet mål med improvisasjonsundervisningen handler om å gjøre improvisasjon tilgjengelig for elevene. Det vil si at undervisningen i improvisasjon først og fremst skal

presentere elevene for denne formen for musisering gjennom samspillsundervisningen, og vise at improvisasjon er noe alle kan gjøre, og som kan være noe helt hverdagslig:

Det er jo ikke sånn at alle nødvendigvis skal bli kjempeflinke i improvisasjon, jeg tenker ikke at det er et mål. Mitt store mål med improvisasjon i samspillfaget er at folk skal bli nysgjerrige på å sjekke ut mer fordi det er veldig gøy, og jeg tror de får et bedre liv av å drive med det. Og også at vi skal prøve å ikke se på det som en stor vanskelig ting. Det er jo noe hverdagslig med å improvisere. (Deltager 2)

Målet til Deltager 2 er altså å vekke elevenes nysgjerrighet gjennom et møte med improvisasjon. Et annet poeng i dette sitatet er tanken om at ikke alle nødvendigvis skal bli profesjonelle improvisatører, det viktigste er at alle skal kunne utvikle sitt personlige forhold til aktiviteten. Deltager 2 er også av den formening at arbeid med improvisasjon kan bidra til å forbedre elevenes liv. Improvisasjon er gøy, hverdagslig og tilgjengelig for alle, og det er disse tankene som ligger til grunn for målet om at undervisningen skal gjøre improvisasjon tilgjengelig for elevene.

5.2.2 Undervisning i improvisasjon gjennom kontrollerte begrensninger

Dette andre undertemaet i *didaktiske avgjørelser i improvisasjonsundervisningen* tar for seg noen av deltagerens tanker bak en metodikk som ofte blir brukt i undervisningen. Da jeg spurte deltagerne om konkrete måter elevene kunne jobbe med å utvikle kompetanse i improvisasjon på, var det flere som understreket viktigheten av å gi elevene enkle rammer å forholde seg til i improvisasjonsaktivitetene:

Jeg tror enkle rammer er veldig viktig, det gjelder egentlig i all improvisasjon [...] Det er veldig enkle rammer som kan gi de trening i å hive seg på, så kan man etterhvert gå videre å gi de vanskeligere, mer kompliserte rammer. Men man kan leke seg masse selv innenfor enkle rammer, så leken og kreativiteten kan være tilstede hele tiden selv om rammene kanskje er enkle. (Deltager 1)

Et aspekt ved improvisasjonsundervisningen som flere av deltagerne snakket om, var at det å lære improvisasjon kan oppleves som overveldende for mange elever. Det å gi dem begrensninger gjennom enkle og tydelige rammer kan derfor gjøre det lettere for dem å forholde seg til mulighetene som finnes i aktiviteten. Jeg forstår enkle rammer i denne

sammenhengen som konkrete begrensninger i improvisasjonen, som for eksempel å kun jobbe med ett musikalsk element eller parameter – en konkret rytme, utvalgte toner eller en bestemt type dynamikk. Rammene er enkle ettersom reduksjonen av valgmuligheter gjør oppgaven spesifikk og konkret. Vanskelige og kompliserte rammer vil da innebære improvisasjonsaktiviteter med færre begrensninger og flere valgmuligheter. Som det blir sagt i sitatet over finnes det mange muligheter selv innenfor enkle rammer, som kan bety at det finnes mye rom for kreativ utfoldelse, selv i enkle improvisasjonsøvelser med konkrete begrensninger. I tillegg til enkle rammer er klare og tydelige instruksjoner også viktig i undervisningen av improvisasjon, ifølge Deltager 2:

Ja, gi dem klare instruksjoner. Hvis du har grupper hvor folk etterhvert begynner å bli dyktige, eller folk er trygge og vant til det, så kan de gjerne få lov til å leke med de instruksjonene, og de trenger ikke følge dem heller. (Deltager 2)

I dette sitatet ser vi at disse rammene og instruksene kan fungere som et utgangspunkt for improvisasjonsaktivitetene, men at man kan utvide rammene etterhvert som elever blir tryggere. Dette bringer oss over til prinsippet om å differensiere improvisasjonsundervisningen gjennom nettopp instruksjoner og rammer:

[...] da får denne gruppen litt andre, kanskje litt mer utfordrende rammer og det vil være en måte å tilpasse undervisningen på. Noen trenger helt klare rammer med få valgmuligheter, mens andre kan gå rett inn og bare plukk opp instrumentet og begynne å blåse, eller stryke, eller spille på det og så se hva som skjer [...] Det er klart hvis noen er veldig gode, og noen andre er veldig uerfarne så vil det jo bli vanskelig for de som er uerfarne og bare våge seg frempå fordi hierarkiet har blitt såpass stort. Så da må man lage rammer som kanskje favner om alle, som er enkle å forholde seg til slik at det går an å lykkes. (Deltager 1)

Som vi ser ut ifra sitatet over er altså differensiering et kjennetegn ved denne improvisasjonsundervisningen, og en måte å jobbe med dette på er å være bevisst på de ulike rammene man setter for ulike elever i improvisasjonsaktivitetene. Som Deltager 1 sier er målet å sette rammer som resulterer i at alle elevene kan oppleve mestring med improvisasjon. Hovedpoenget i dette avsnittet er altså at elevene alltid skal ha noen tydelige

instruksjoner og klare rammer de kan forholde seg til når de skal improvisere. En av deltagerne understreket dessuten at for åpne og diffuse instruksjoner er noe man må unngå:

Et skrekkeeksempel er, som jeg selv drev masse med før men jeg skjønnte senere at ikke var så lurt, det er å bare gå inn og si: alt er lov, kom igjen nå, bare spill noe. Hva i all verden skal man egentlig begynne med da? (Deltager 1)

I sitatet over sier Deltager 1 at «alt er lov»-strategien virker hemmende på elevene i sammenheng med improvisasjon, og at dette er noe han har lært av erfaring fra egen undervisningspraksis. Det kan tenkes at en slik strategi kan resultere i for lite konkret fokus og for mange valgmuligheter, som igjen kan føre til at elevene blir overveldet og ikke vet hvor de skal begynne. Ifølge deltagerne bør man altså begynne improvisasjonsundervisningen med klare rammer og tydelige instruksjoner, og tenke at det finnes mange muligheter selv i et begrenset materiale. Etterhvert som elevene utvikler seg kan de deretter utfordres med vanskeligere rammer, altså mindre spesifikke improvisasjonsoppgaver med flere valgmuligheter.

5.2.3 Undervisning av improvisasjon med fokus på en åpen og utforskende tilnærming

Etter at læreren har satt klare rammer for improvisasjonsaktiviteten skal elevene jobbe med det spesifikke materialet innenfor de gitte rammene. På spørsmål om hvordan elevene konkret skal jobbe med dette materialet, nevner en av deltagerne en måte å utvikle kompetanse i improvisasjon som kanskje kan oppfattes som noe kontrasterende til enkle og tydelige rammer. Nemlig at elevene arbeider med improvisasjon gjennom en mer åpen og utforskende tilnærming.

Improvisasjon blir ofte forbundet med jazz og pop, men det er mer den utforskende leken som jeg synes skal ligge til grunn [...] Så er det jo klart at hvis vi leker med ting blir vi veldig ofte godt kjent med materialet, og det å kunne finne ut av for eksempel dynamikk, artikulasjon, lyd og klang gjennom å improvisere vil elevene få et mer internalisert forhold til det, enn hvis de bare lærer det intellektuelt. (Deltager 1)

Lek i denne sammenhengen handler om å gjøre seg kjent med materialet og mulighetene som finnes i dette materialet, gjennom å utforske og prøve seg frem. Det å leke i improvisasjonen innebærer dermed et fokus på prosess fremfor produkt, og denne tilnærmingen kan dermed

sees i relasjon med prinsippet om utvikling av improvisasjonskompetanse gjennom prøving og feiling (se 5.1.2). Igjen ser man et fokus på musikalske elementer som utgangspunkt for improvisasjon, som også var et poeng i forhold til lærernes vide forståelse av improvisasjonsbegrepet (se 5.1.1), men denne gangen med fokus på lek som tilnærming. Lek blir ansett som en måte å internalisere musikalske elementer, og dermed en måte å jobbe med improvisasjon på. Videre uttrykker Deltager 3 at lek er sentralt både i improvisasjon og i samspill:

[...] Lek, at det står veldig sentralt i improvisasjon. Altså at du da kan kalle den leken samspill kan man nok si. Det er for meg hele essensen i det. For at du skal kunne gjøre det på en fornuftig måte, hvert fall som profesjonell utøver, så må du ha veldig mange redskaper og forkunnskaper som du må jobbe med metodisk selv. (Deltager 3)

Lek ansees av Deltager 3 som essensen i kollektiv improvisasjon, men for å jobbe med improvisasjon på denne måten på et profesjonelt nivå trengs redskaper og forkunnskaper. Dette kan innebære evne til å sette egne rammer for seg selv, trening og erfaring med å gjøre mye ut av et begrenset materiale, eller generell kunnskap og erfaring med de ulike musikalske elementene. Ifølge Deltager 5 er dette noe som kan utvikles gjennom nettopp arbeid med lek i improvisasjon: «*Man kan improvisere som band, at man jobber fram forskjellige taktarter, tempi, dynamikk, at man leker seg med de forskjellige elementene i musikken*» (Deltager 5). Bevisstgjøring og erfaring med de musikalske elementene gjennom kollektiv lek bidrar til at elevene utvikler redskaper og forkunnskaper til å kunne jobbe videre med improvisasjon på et stadig høyere nivå. I arbeid med et improvisatorisk materiale viser det seg at utvikling av kompetanse kan skje gjennom en åpen og utforskende tilnærming, og lek blir dermed ansett som et utgangspunkt for improvisasjonsundervisningen.

Når det kommer til hvilket undervisningsmateriekk deltagerne benytter seg av i improvisasjonsundervisningen, viser det seg å være en variasjon i typen musikk de bruker som grunnlag for improvisasjonsaktivitetene. Vi har allerede sett at lærerne inkluderer både standardlåter som egner seg til jam, så vel som mer moderne låter som reflekterer dagsaktuelle musikalske trender, i sammenheng med funnet om at improvisasjonsundervisningen er koblet til uformell praktisk musikkutøving (se 5.2.1). I tillegg til denne typen musikk brukes også friimprovisasjon i form av improvisasjonsøvelser, helt frie improvisasjoner og grafiske partiturer:

[...] det kan være en friimprovisasjon der vi bare skal spille korte toner, eller skal spille i trioer, eller starte alle sammen for så å få oppgaver om at det skal være sånn eller sånn. Det kan være grafisk partitur, det kan også være enkle jazzlåter. (Deltager 2)

I sitatet over ser man et eksempel på at lærerne kan undervise i improvisasjon med utgangspunkt i grafiske partiturer og improvisasjonsøvelser som gjerne forbindes med friimprovisasjon, så vel som rytmisk musikk som for eksempel enkle jazzlåter. Vi ser dermed at deltagerne kan legge opp til læringsaktiviteter med utgangspunkt i både rytmisk musikk og friimprovisasjon. Videre kommer det frem at et viktig element i improvisasjonsundervisningen er musikalsk form, noe som virker å være sentralt uavhengig av typen musikk. Her tar jeg med to sitater som eksempler på dette:

Form er ganske viktig, og spesielt når man jobber alene. Da kan det være veldig nyttig å ha liksom en slags formstruktur som du tenker du skal gjennom, og for så vidt også hvis du spiller som ensemble. Det er på en måte ikke låtbasert, men veldig fri improvisasjon da, så er det litt på en måte hvis man har en slags formstruktur på forløpet så vil det ofte gi det forløpet mer substans. (Deltager 3)

[...] da kan det være en eller annen form, det kan være en jazz låt gjerne. Det kan også være, altså så lenge det er en syklisk form så går det jo greit. Du kunne jo i teorien gjort dette her med «Let It Be» også. (Deltager 2)

I det første sitatet ser vi at form er sentralt i både soloimprovisasjon, så vel som i kollektiv improvisasjon, spesifikt i friimprovisasjon. I det andre sitatet snakker Deltager 2 om arbeid med improvisasjonsøvelser over konkrete låter. Form kan bidra til å skape struktur i det musikalske forløpet uavhengig om det er rytmisk musikk eller friimprovisasjon. Denne strukturen vil kunne bidra til å gi forløpet mer substans, i tillegg til å skape tydelige rammer for improvisasjonen.

Jeg skal nå presentere resultatene fra det siste didaktiske hovedtemaet i studiens tematiske rammeverk – *overført kunnskap og erfaringer i sammenheng med improvisasjonsundervisningen*, og undersøkelsens fokus rettes dermed mot den påvirkningen teoretisering og refleksjon rundt gjennomført praksis, har på ny og fremtidig undervisning.

5.3 Overført kunnskap og erfaringer i sammenheng med improvisasjonsundervisningen

Dette temaet sees i sammenheng med P2-nivået i den didaktiske praksistrekanten (se avsnitt 1.2.1 for redegjørelse), som tilsvarer de overveielsene og valgene som blir tatt basert på egen og andres erfaringer, samt teoretisk forståelse man har tilegnet seg (Lauvås & Handal, 2000). Hovedtemaet knyttes også til *konsekvensområdet* i den didaktiske modellen for undervisning av improvisasjon i samspill, og inneholder undertemaene: *sosiokulturell forståelse av improvisasjonsundervisningen, og erfaringsbasert refleksivitet hos læreren*. Sosiokulturell forståelse av improvisasjonsundervisningen tilsvarer en spesifikk forståelse av deltageres tidligere erfaringer, som samsvarer med etablerte sosiokulturelle teorier om læring. Erfaringsbasert refleksivitet hos læreren handler om prinsippet om at deltagerne aktivt reflekterer rundt egen undervisningspraksis i improvisasjon, og viser hvordan tidligere praksis bidrar til å påvirke fremtidig undervisning. Lærernes videreutvikling av undervisningspraksisen i improvisasjon kan dermed sees på som en konsekvens av forståelse og refleksjon rundt tidligere undervisningserfaringer. Det er i tillegg viktig å understreke at dette hovedtemaet er nært knyttet til det første hovedtemaet – *betingelser for improvisasjonsundervisningen*, ved at konsekvensene av refleksjon rundt og forståelse av gjennomført praksis vil kunne påvirke lærernes oppfatninger, holdninger, verdier og kunnskap, som igjen vil kunne påvirke forutsetningene for ny undervisning i improvisasjon. Undervisningspraksisen i improvisasjon i samspill må dermed forstås som en sirkulær eller spiralliknende prosess, slik pilene i didaktisk modell for undervisning av improvisasjon i samspill (se figur 10, i avsnitt 3.3.2) indikerer.

5.3.1 Sosiokulturell forståelse av improvisasjonsundervisningen

Under intervjuene med de fem deltagerne ble det fortalt om oppfatninger og erfaringer som står i relasjon til sosiokulturelle perspektiver på læring. I hvilken grad alle deltagerne selv forstår egen praksis i sammenheng med denne teorien er noe usikkert, men ettersom begreper som *peer learning* og *taus kunnskap* ble brukt, og ettersom alle deltagerne har pedagogisk utdanning, kan det tenkes at hvert fall noen av dem har kjennskap til generell pedagogisk teori, og ser egen undervisningspraksis i sammenheng med dette. Uavhengig av deres teoretiske innsikt og kjennskap til sosiokulturelle begreper, er mitt inntrykk at alle deltagerne uansett er klare over og oppmerksomme på sentrale prinsipper i undervisningen som sosiokulturelle forskere har teoretisert og kontekstualisert (Lave & Wenger, 1991; Rogoff,

2003; Säljö, 2001; Vygotsky, 1962). Et poeng som gikk igjen hos flere av deltagerne var prinsippet om at det finnes gode muligheter for at elevene kan utvikle seg gjennom å lære av hverandre, ved aktiv deltagelse i undervisningen:

[...] og så kan de gå videre innenfor det [rammene for læringsaktiviteten] og også bli inspirert av medelevene selvfølgelig og lære av dem. Det er jo kjempeviktig med sånn sosial læring i ensemblet, det er enorme muligheter for at de skal kunne ta vare på og utvikle hverandre. (Deltager 1)

Deltager 1 forklarer at enkle og tydelige rammer i undervisningen, som var et viktig poeng i undertemaet: *undervisning i improvisasjon gjennom kontrollerte begrensninger* (se 5.2.2), gir grunnlag for at elevene kan delta og lære av hverandre, som igjen kan bidra til å skape gode relasjoner mellom elevene. Deltager 1 ser sosial læring som et viktig aspekt ved undervisningen i improvisasjon, og med sosial læring menes muligheten for at elevene kan lære av hverandre, slik jeg tolker det. Dette prinsippet blir også poengtert av andre deltagere:

[...] Du får mye peer learning-fordeler av det, at man ser og hermer av hverandre. I en god gruppe på videregående så vil jo ofte folk tørre litt mer sammen med andre enn alene, og at det er mye taus kunnskap som blir overlevert. (Deltager 2)

Deltager 2 snakker i tillegg om taus kunnskap som blir overlevert mellom elevene, noe som kan bety at elevene lærer av hverandre uten at de bevisst prøver å lære hverandre noe. Taus kunnskap blir dermed videreformidlet gjennom aktiv deltagelse i undervisningen, eller praksisfellesskapet som en samspillsgruppe utgjør (Lave & Wenger, 1991). Denne deltagelsen i praksisfellesskapet er viktigere for elevenes utvikling enn selve undervisningen fra læreren, slik jeg tolker Deltager 4 i det følgende sitatet:

[...] Og en annen type ting som jeg synes er veldig viktig å huske på med å undervise i musikk, det er det at elevene lærer best av hverandre og ikke av oss lærere [...] jeg tror man må akseptere at det som betyr mest for elevene er deres medelever, og at lærere alltid vil bli noe som kommer fra en annen galakse og det er vanskelig å få til indre motivasjon direkte fra en lærer. (Deltager 4)

Poenget til Deltager 4 om at elevene lærer best av hverandre er noe som samsvarer med et sentralt prinsipp i *legitim, perifer deltagelse* (LPD) (Lave & Wenger, 1991), nemlig at den/det elevene lærer av ikke nødvendigvis behøver å være en konkret person i form av en tradisjonell lærer, elevene kan like gjerne lære av selve praksisfellesskapet, kulturen og/eller den sosiale samhandlingen. Ettersom det kan være vanskelig for elevene å oppnå indre motivasjon direkte fra læreren, slik Deltager 4 sier i sitatet over, kan det være hensiktsmessig at læreren jobber for å skape en motiverende *kultur* rundt undervisningen:

Altså, jeg jobber veldig aktivt med å etablere en kultur på trinnene, etablere en kultur for at improvisasjon er fett, og at det å spille sammen med andre er fett og noe å bli bedre og bedre på. Og hvis vi som lærere på en måte lykkes med det da, da har vi på en måte lyktes [...] Jeg føler liksom noen ganger at jeg er litt rebell i det her undervisningssystemet som sådan fordi jeg søker veldig mye etter å få kulturen på en måte til å jobbe, eller miljøet til å jobbe og ikke så mye at eleven skal gjøre det jeg sier til dem. (Deltager 4)

Dette sitatet kan også sees i sammenheng med prinsippet til Lave og Wenger (1991) om at elevene heller kan lære av selve praksisfellesskapet eller kulturen, i stedet for av læreren. Hvis læreren lykkes med å skape en slik kultur som Deltager 4 snakker om, vil dette kunne fungere som en positiv spiral ved at elevene selv forsterker kulturen som igjen motiverer dem. I denne sammenhengen vil lærerens rolle kunne forstås i retning av *guide* og/eller *motivator*, jfr. Coss (2018), ettersom det er kulturen som ansees å ha størst påvirkning på elevenes utvikling. Funnene jeg har redegjort for i dette avsnittet indikerer dermed at utvikling av improvisasjonskompetanse skjer gjennom deltagelse i praksisfellesskap, og at interaksjon med medelever og påvirkning fra kulturen i praksisfellesskapet vil kunne ha størst innflytelse på elevenes indre motivasjon og utvikling.

Et annet sosiokulturelt prinsipp som deltagerne i denne studien snakket om var prinsippet om ulik grad av deltagelse hos elevene innad i samspillsgruppen, eller praksisfellesskapet. Denne observasjonen fra lærerne kan også sees i sammenheng med LPD, hvor graden av deltagelse sees i relasjon med utvikling. LPD betyr i denne sammenhengen at all deltagelse i praksisfellesskapet er legitim og relevant, selv den mest perifere deltagelsen. I sitatet under oppfatter jeg det Deltager 1 omtaler som «rolle», som samsvarende med deltagelse eller grad av deltagelse.

[...] da vil man kunne gå inn og skreddersy litt hva slags kjennetegn på måloppnåelse, og hvordan de ulike elevene kan forholde seg til disse og hvilken rolle skal man ha i samspillet. Da kan jo noen ha en veldig enkel rolle, mens andre kan ha en litt mer avansert rolle i samme samspill og kanskje da bli motivert til å kunne våge seg litt mer frempå. (Deltager 1)

Elevene kan altså ha ulik grad av deltagelse gjennom hvilke roller de ønsker seg eller blir tildelt i samspillet, og graden av deltagelse kan avgjøres på bakgrunn av hvilke erfaringer og forutsetninger de har. Uavhengig av graden av deltagelse er det viktig at alle elevene opplever sin rolle som meningsfull, ifølge denne læreren:

Så klarer man å lage enkle mønstre til dem som gjør at det får en fin funksjon i samspillet, så vil de kjenne at de tilfører samspillet noe som faktisk er positivt og ikke bare blir sånn – vi tre som ikke kan det, vi bare sitter her og spiller en tone og det var det vi fikk gjøre i dag. (Deltager 1)

Man kan se ut ifra sitatet over at perifer deltagelse også ansees som en viktig del av praksisfellesskapet, ved at den perifere deltagelsen får en «fin funksjon i samspillet». Det er derfor vesentlig at elevene også forstår dette, og da kan det være et poeng i å jobbe med at alle elevene er komfortable med egen grad av deltagelse, slik Deltager 2 beskriver i sitatet under:

[...] la oss si du hadde en person som var grisegod til å spille jazzfiolin, da ville det jo vært veldig rart for alle hvis han ikke skulle ha en viktigere rolle i å forme soundet, enn tre folk som nesten ikke tør å synge, hvis du skjønner. Men jeg tenker at det å akseptere at det er, i et sånt band så ville jeg jo jobbet litt med at alle prøvde å bare akseptere forskjellene, og prøve å få alle til å føle seg hvert fall komfortable med det de gjorde. (Deltager 2)

Selv om det kan være positivt at alle elevene har en felles forståelse for at det er ulik grad av deltagelse i praksisfellesskapet, tenker jeg at det nødvendigvis ikke er helt uproblematisk å jobbe for at alle elevene skal prøve å akseptere forskjellene i denne deltagelsen, slik Deltager 2 sier i sitatet over. Risikoen med en slik strategi vil være at enkelte elever i verste fall kan føle seg tilsidesatt av læreren. Det å få beskjed fra læreren om at man bare må akseptere

forskjellene i forutsetninger for deltagelse i aktiviteten, kan også tenkes å ha en uheldig effekt på elevenes motivasjon. Min oppfatning er at det vil være mer konstruktivt å jobbe med å få elevene til å føle seg komfortable med egne roller, enn å jobbe med å akseptere forskjeller. Hovedpoeng i dette avsnittet er at elevene har ulik grad av deltagelse i læringsaktivitetene og at dette ofte kan sees i sammenheng med deres forutsetninger, kompetanse og utvikling. I tillegg bør elevene til enhver tid oppleve egen rolle i praksisfellesskapet som viktig og relevant, uavhengig av graden av deltagelse.

5.3.2 Erfaringsbasert refleksivitet hos læreren

Dette siste undertemaet handler om hvordan lærerens refleksjoner rundt tidligere erfaringer med undervisning i improvisasjon, påvirker den videre undervisningen, og hvordan videreutviklingen av ny undervisning forstås som en konsekvens av tidligere gjennomført undervisning. Deltager 1 mener at lærere som underviser i improvisasjon i samspill, lærer av egne erfaringer og at disse erfaringene bidrar til en utvikling av egen praksis: «*Det er jo sånn vi lærere lærer også, vi må jo bare prøve ut idéer og så ser man at det her kanskje gikk rett at skogen, så da må vi finpusse*» (Deltager 1). Det er med andre ord ikke kun elevene som utvikler seg gjennom prøving og feiling (jfr. 5.1.2). Dette prinsippet er også en viktig forutsetning for at lærere skal kunne utvikle egen praksis, og i den forbindelse må de tørre å ta sjanser i undervisningen. På spørsmål om planlegging av undervisning, svarte Deltager 2:

Det klassiske jazzmusiker-svaret på planlegging: ikke ha for mye og ikke være for låst i planen din på forhånd. Gjerne ha en idé og noen verktøy på forskjellige ting man kan gjøre. Ikke liksom være sånn – yes da var klokka 10:25 så nå skal vi videre dit og så skal vi gjøre den øvelsen. Men heller følge litt med på hva som funker og hva som ikke funker. (Deltager 2)

Ut ifra sitatet over kan det virke som undervisningen blir bedre dersom læreren ikke har for rigide planer på forhånd, og våger å være åpne for å kunne ta undervisningen i flere ulike retninger, alt ettersom hvordan elevene responderer på undervisningsopplegget. Det å møte opp til en samspillstime uten for detaljerte planer for timen krever også at læreren våger å ta noen sjanser. Prinsippet om at læreren tar sjanser i improvisasjonsundervisningen kan dermed også sees som et kjennetegn ved denne undervisningspraksisen.

Deltagerne reflekterer aktivt rundt egen undervisning, både i forhold til hva de har gjort, hva de har lært og hvordan dette kan påvirke den videre praksisen. Ettersom deltagerne naturlig inkluderte slike refleksjoner i de fleste beskrivelser av egen undervisning, er mitt inntrykk at denne refleksjonen også er en del av deres daglige praksis, og ikke noe de kun gjorde på oppfordring i sammenheng med intervjuet.

Så har jeg feilet mange ganger på det her med vanskelighetsgrad som jeg sa til deg i sta [...] Jeg fikk jo litt tilbakemelding på det, vi jobbet med «All The Things You Are» med den 2. klassen i fjor, og de slet, de slet skikkelig med å få det til å låte bra. Og jeg tror det ble ganske tung stemning. Så ble de delt opp i grupper og så ble den ene gruppen litt for seg selv og jobbet, og det hele sklei ut fordi det ble for tungt. Det ble for vanskelig å få det til å låte bra, og det er jo veldig viktig at elevene føler at de får til noe i alle fall. Det er veldig viktig. Det kan man jo gjøre feil på hele tiden. Absolutt, og det er nok kanskje den vanligste tingen å gjøre feil på også. Det er jo sånne ting, så det er jo mange ting man må ta med i vurderingene. (Deltager 4)

I dette sitatet forklarer Deltager 4 hva som ble resultatet av en feilvurdering av vanskelighetsgraden i undervisningen. Deretter sier han at dette er noe som må tas med i vurderingene i sammenheng med planlegging og gjennomføring av videre undervisning, noe som kan tyde på at den videre undervisningspraksisen blir påvirket av nettopp disse refleksjonene. Deltager 1 har også en liknende refleksjon:

Det jeg tror kanskje jeg har lært mest av er hvilke rammer man legger rundt improvisasjon for de ulike elevene, det er absolutt det jeg har tatt mest feil av [...] Så rammer og det med trygghet tror jeg er de to tydeligste tingene som ofte skjer i større eller mindre grad. Men heldigvis så lærer vi jo av det, etter hvert så begynner man å skjønne at man kan få det til bedre. Jeg skulle ønske vi kunne hatt en bok som kunne fortalt litt mer om akkurat disse tingene før vi begynner med det, men kanskje det bare må læres som lærer. Det er jo et utøvende yrke det også. (Deltager 1)

Igjen ser vi en refleksjon over egen praksis, og egen utvikling som lærer. Tidligere erfaringer har dermed stor betydning for den undervisningspraksisen lærerne utøver i dag. Dette gjelder ikke nødvendigvis bare erfaringer av ting som går galt, det er naturlig å anta at lærernes praksis også påvirkes av det de opplever som vellykket i undervisningen. På bakgrunn av

dette kan det se ut som praksisen til lærerne jeg har intervjuet kjennetegnes av erfaringsbasert refleksivitet, og dette undertemaet viser til at disse læreren tar sjanser i improvisasjonsundervisningen, og at de jobber aktivt med å utvikle egen undervisningspraksis.

5.4 Oppsummering av studiens resultater

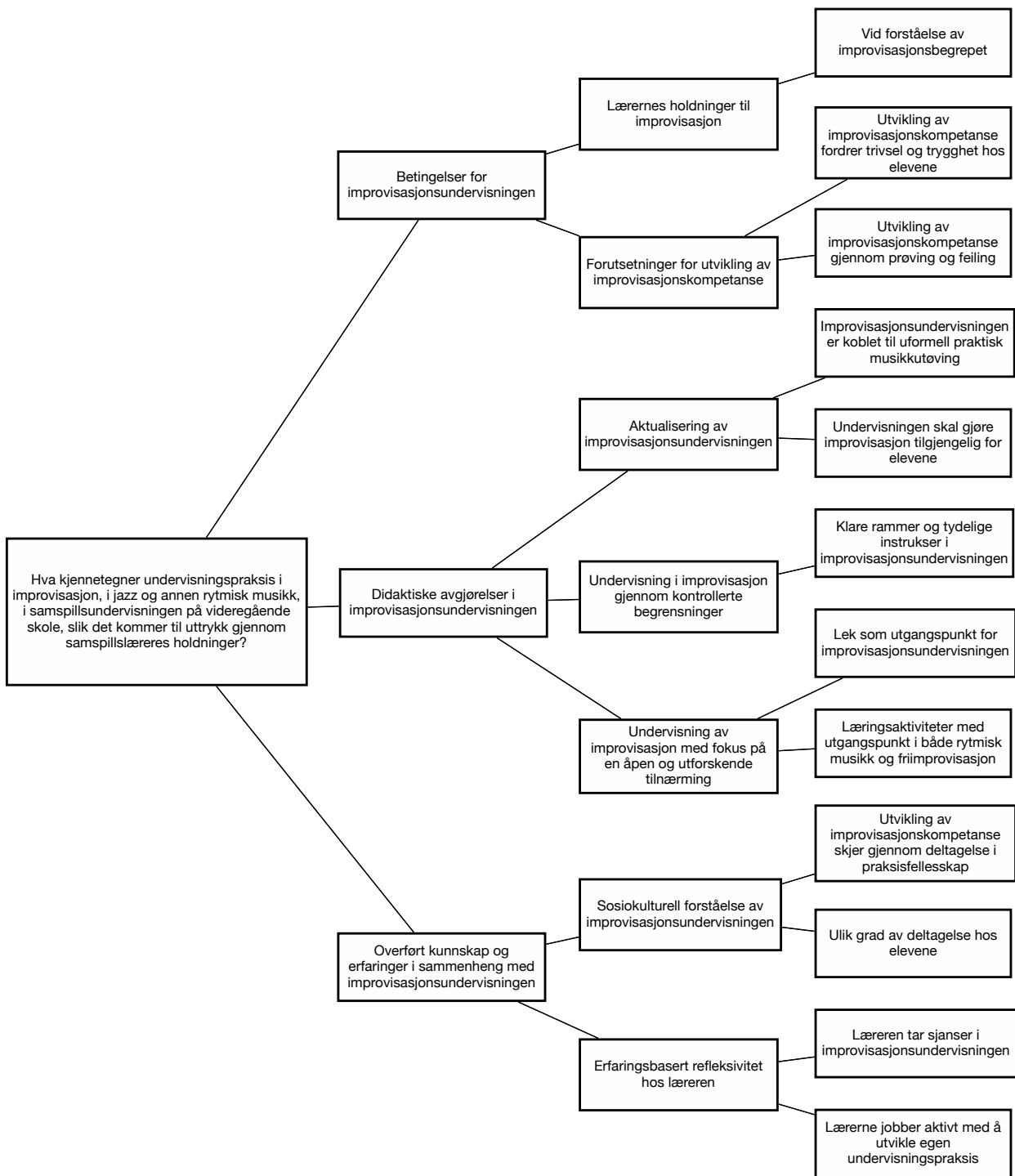
Målet med denne studien er å undersøke hva som kjennetegner undervisningspraksis i improvisasjon i samspillsundervisningen på videregående skole, med utgangspunkt i samspillslæreres oppfatninger, holdninger og erfaringer til tematikken. Som støtte til oppgavens hovedproblemstilling har jeg formulert tre delproblemstillinger: (1.) *Hva anser lærerne som fundamentale aspekter ved utøvingen av improvisasjon som musikalsk tilnærming?* (2.) *Hva anser lærerne som didaktiske utfordringer i undervisning av improvisasjon?* (3.) *Hvordan forholder lærerne seg til de didaktiske utfordringene i undervisning av improvisasjon i samspillsundervisningen?* Disse tre delproblemstillingene er ment å hjelpe til med å sikre en forståelse av improvisasjon som musikalsk tilnærming, så vel som sentrale didaktiske aspekter ved undervisningen.

Ved å undersøke studiens resultater i sammenheng med de tre delproblemstillingene, har jeg kommet frem til at: (1) lærerne har en vid forståelse av improvisasjonsbegrepet, ved å se improvisasjon som en prosess og metode, og som en naturlig del av å spille all type musikk, uavhengig av sjanger og stil. Fundamentale aspekter ved utøvingen av improvisasjon har vist seg å være lek, sjansetaking og sanntidsgenerering – å anvende det man har av tilgjengelig kunnskap for å skape musikk i øyeblikket. (2) De største didaktiske utfordringene i sammenheng med å undervise i improvisasjon i samspill handler om å få elevene til å delta i aktivitetene og tørre å by på seg selv. Mange elever kan føle usikkerhet og utrygghet i improvisasjonsundervisningen ettersom improvisasjon ansees for å være en spesielt sårbar og utleverende læringsaktivitet. Disse utfordringene er i tillegg knyttet til elevenes frykt for å spille noe de anser som feil, både fordi de ønsker å fremstå som dyktige ovenfor medelever, og fordi de er redde for å bli vurdert negativt av læreren. (3) Lærerne forholder seg til disse utfordringene ved først å være klar over og anerkjenne at de nevnte utfordringene ofte er til stede i undervisningspraksisen, og deretter ved å aktivt jobbe med didaktiske tiltak som adresserer disse utfordringene. Dette kan handle om å ha fokus på et trygt og positivt læringsmiljø, skille mellom improvisasjon og musikk sjanger, gi tydelige instruksjoner og sette

klare rammer i undervisningen, samt differensiere undervisningen ved å muliggjøre ulik grad av deltagelse for elevene.

Hovedproblemstillingen i denne oppgaven er: «*Hva kjennetegner undervisningspraksis i improvisasjon, i jazz og annen rytmisk musikk, i samspillsundervisningen på videregående skole, slik det kommer til uttrykk gjennom samspillslæreres holdninger?*» Jeg har ikke hatt som intensjon å generalisere funnene i denne studien, målet har heller vært å undersøke hvordan denne undervisningen *kan* se ut, fra lærernes perspektiv. Resultatene i denne studien indikerer at improvisasjonsundervisning er en kompleks forskningsgjenstand. For å kunne beskrive hva som kjennetegner denne helhetlige undervisningspraksisen har det derfor vært hensiktsmessig å inkludere faktorer som tilsvarer: (1) betingelser for improvisasjonsundervisningen, (2) didaktiske avgjørelser i improvisasjonsundervisningen, og (3) overført kunnskap og erfaringer i sammenheng med improvisasjonsundervisningen. Disse tre aspektene kan til sammen utgjøre en forståelse av en helhetlig undervisningspraksis i improvisasjon, basert på beretningene til denne studiens deltagere.

Videre antyder resultatene at undervisningspraksis i improvisasjon, i jazz og annen rytmisk musikk, i samspillsundervisningen på videregående skole, kan kjennetegnes av: (1) en vid forståelse av improvisasjonsbegrepet, (2) at utvikling av improvisasjonskompetanse fordrer trivsel og trygghet hos elevene, (3) at utvikling av improvisasjonskompetanse ofte forekommer gjennom prøving og feiling, (4) at improvisasjonsundervisningen er koblet til uformell praktisk musikkutøving, (5) at undervisningen skal gjøre improvisasjon tilgjengelig for elevene, (6) klare rammer og tydelige instruksjoner i improvisasjonsundervisningen, (7) lek som utgangspunkt for improvisasjonsundervisningen, (8) læringsaktiviteter med utgangspunkt i både rytmisk musikk og friimprovisasjon, (9) at utvikling av improvisasjonskompetanse skjer gjennom deltagelse i praksisfellesskap, (10) at det finnes ulik grad av deltagelse hos elevene, (11) at læreren tar sjanser i improvisasjonsundervisningen, og (12) at lærerne jobber aktivt med å utvikle egen undervisningspraksis. Denne oppsummeringen av sentrale funn viser hvordan resultatene svarer på oppgavens problemstilling, og dermed hvorfor de er relevante i sammenheng med studiens forskningsfokus og intensjonelle mål. Figur 11 viser en visuell oversikt over studiens samlede resultater. Denne fremstillingen forsøker også å vise sammenhengene mellom de ulike funnene, og deres relasjon til oppgavens hovedproblemstilling:



Figur 11. Visuell fremstilling av studiens resultater

6. Diskusjon

I dette kapittelet skal jeg se resultatene i sammenheng med tidligere forskning og teori for å prøve å ytterligere forstå, konkretisere og kontekstualisere studiens funn. Jeg vil begynne med å se sentrale funn fra studien i lys av den tidligere forskningen og teoriene jeg har gjort rede for i denne oppgaven, deretter vil jeg se funnene i sammenheng med det sosiokulturelle «transformation of participation»-perspektivet hentet fra Rogoff (2003). Videre vil jeg vise hvordan man kan bruke *didaktisk modell for undervisning av improvisasjon i samspill* til å forstå resultatene gjennom en didaktisk strukturanalyse, deretter vil jeg diskutere begrensninger og svakheter ved studien, og avslutningsvis vil jeg fremme forslag for videre forskning og implikasjoner for praksis.

6.1 Kontekstualisering av studiens funn

6.1.1 Lærerens rolle i improvisasjonsundervisningen – en sammenheng mellom formell og uformell læring

Det finnes flere likheter ved resultatene fra studien til Coss (2018) og resultatene fra min egen studie. I studien til Coss (2018) beskrev deltagerne, som alle var profesjonelle jazzutøvere og -pedagoger, opplevelsen av å undervise i improvisasjon gjennom temaene: *læreren som guide, læreren som motivator, psykologiske aspekter, navigere i den akademiske kløften, og livslang læring*. I forbindelse med min egen studie kan læreren som guide forstås som arbeidet med å tilrettelegge for elevenes utvikling gjennom tydelig formidling av instruksjoner og klare rammer i undervisningen. Læreren som motivator kan forstås som lærerens arbeid med å utvikle læringsfremmende og motiverende kulturer i og utenfor samspillsundervisningen. I tillegg er psykologiske aspekter noe deltagerne i min studie også har adressert gjennom fokus på mental helse-problematikk blant elevene i videregående skole, og forståelse for at utvikling av improvisasjonskompetanse fordrer trivsel og trygghet hos elevene.

Når det gjelder lærerens rolle i samspillsundervisningen stiller Zandén (2010) seg kritisk til undervisningspraksiser som kjennetegnes av at læreren unngår å blande seg inn i elevenes arbeidsprosesser, og som idealiserer uformell læring og tanken om lærerens rolle som veileder snarere enn en ekspert. Dette ble kritisert gjennom begrepet *vakuumpedagogikk* (se 2.4.1). Ingen av deltagerne i min studie snakket om å unngå å blande seg inn i elevenes arbeidsprosesser, men enkelte deltagere nevnte fordelen med å ta et skritt tilbake som lærer,

og la «kulturen jobbe selv». Det ble i tillegg lagt vekt på at undervisningen bør aktualiseres gjennom sammenheng med uformelle musikkaktiviteter utenfor skolen, og at læreren direkte eller indirekte kan fungere som guide eller motivator i undervisningen. Resultatene i min studie viser til mulighetene for utvikling som finnes innad i et praksisfellesskap, hvor læreren kun er én faktor, og hvor andre faktorer som elevenes utvikling gjennom deltagelse, og elevenes muligheter for å lære av hverandre også står sentralt. Læreren bør være deltagende, og hen spiller en viktig rolle i samspillsundervisningen, men sett i sammenheng med denne studiens resultater er ikke tanken om læreren som veileder spesielt problematisk. Dette vil vise seg enda tydeligere når jeg drøfter studiens funn opp mot det sosiokulturelle prinsippet *scaffolding*, som i all hovedsak er en form for støtte og veiledning (se 6.1.3). På bakgrunn av funn i denne studien som kan knyttes opp mot en sosiokulturell forståelse av utvikling, kan det tyde på at lærernes roller i undervisningspraksisen kan inneholde aspekter som kan forbindes med begrepet vakuumpedagogikk. Disse funnene kan videre fungere som argumentasjon for at noe av Zandén (2010) sin kritikk kan være uberettiget, hvert fall i forbindelse med improvisasjonsundervisning.

Både Coss (2018), Barratt og Moore (2005) og Mantie (2008) poengterer skillet mellom formell og uformell læring av improvisasjon, og at overgangen fra jazz som noe som kun eksisterer ute i de profesjonelle musikkmiljøene, til jazz som en akademisk disiplin, har bydd på flere utfordringer. Enkelte av deltagerne i min studie ser det som et mål å gjøre improvisasjon tilgjengelig for elevene, og å aktualisere den formelle undervisningen i skolen gjennom å skape en tydelig sammenheng til den uformelle praksisen utenfor skolen. Dette kan bidra til å skape færre motsetninger mellom formell og uformell læring av improvisasjon, og støtte elevene i å *navigere i den akademiske kløften* – som handler om å hjelpe elevene med å skille mellom hva som kreves for å jobbe som jazzmusiker og hva som kun er akademiske krav i musikkutdannelsen (Coss, 2018). Som tidligere nevnt, indikerer funn i min studie at samspillslærere i videregående skole bør jobbe med å skape en sammenheng mellom formell og uformell læring. Dette kan gjøres ved å velge undervisningsmateriale som er direkte knyttet til jazzjam, og jazzscenen utenfor skolen. Med dette fokuset kan man unngå tendensen som Mantie (2008) problematiserer i forbindelse med jazzundervisning på videregående skoler i Canada – at det elevene lærer på skolen ikke samsvarer med det som faktisk kreves i profesjonelle, utøvende musikk sammenhenger utenfor skolen.

Det kommer frem av denne studien at samspillslærerne forstår improvisasjon som en prosess, metode eller en tilnærming til musikk, og at det er noe mer enn en musikalsk sjanger. Samtidig får improvisasjon, gjennom fokus på aktualisering av undervisningen en tydelig link til jazz-sjangeren. Improvisasjon knyttes til uformelle musikkpraksiser som bygger på denne spesifikke musikkstilen, og et eksempel på dette er profesjonell jazzjam. På bakgrunn av disse noe kontrasterende funnene, er min oppfatning at deltagerne forstår improvisasjon som en prosess og metode som i seg selv er mer enn en musikalsk sjanger, men at denne aktiviteten eller måten å musisere på allikevel ofte er nært knyttet til spesifikke musikkjangre som for eksempel jazz. Det vil si at selv om improvisasjon i utgangspunktet kan være fri for sjanger, kan aktiviteten fortsatt aktualiseres ved å knyttes opp mot uformelle praksiser som retter seg mot spesifikke musikkjangre – som i dette tilfellet handler om jazzjam og jazzmiljøet utenfor skolen.

6.1.2 Improvisasjonsundervisningen – en atmosfære preget av tillit, utforskning og sjansetaking

Et sentralt funn i denne studien er deltageres oppfatning av at utvikling av improvisasjonskompetanse fordrer trivsel og trygghet hos elevene. Det har allerede kommet frem av tidligere forskning at trivsel og trygghet hos elevene er avgjørende forutsetninger for vellykket undervisning av improvisasjon i samspill (Branker, 2010; Johansen, 2013; Monson, 1996; Seddon, 2005). *Empatisk kreativitet* (Seddon, 2005), som beskriver det høyeste nivået av interaktiv musikalsk improvisasjon, handler om kreativ utøving basert på tillit, omtanke, respekt, utforskning og sjansetaking. Disse forutsetningene er i tillegg avgjørende for at samspillsituasjoner skal fungere som positive læringsarenaer (Branker, 2010; Johansen, 2013). Videre hevdes det at musikalsk samspill kan være like mye preget av uenighet og kranling som harmoni og enighet (Monson, 1996), og settinger preget av konflikt kan gi utrygghet og føre til at et improvisatorisk forløp raskt stagnerer (Branker, 2010). Funnene i min studie bekrefter mye av det den tidligere forskningen viser på dette området. Uten et trygt og positivt læringsmiljø vil elevene kunne ha problemer med å tørre å delta og tørre å gjøre sitt beste i undervisningen. De må kunne stole på at det er trygt å prøve, og at det er en lav terskel for å gjøre feil. Tillit og positive relasjoner innad i samspillsgruppen blir derfor avgjørende. Begrunnelsen for viktigheten av et trygt læringsmiljø i denne studiens funn handler hovedsakelig om elevenes deltagelse, men som man kan se ut ifra den tidligere forskningen vil et slikt læringsmiljø også kunne påvirke graden av individuell utvikling, graden av musikalsk kommunikasjon og interaksjon, så vel som samspillsgruppens samlede

progresjon og fremdrift. Det kan dermed se ut som at elevenes aktive deltagelse gjennom prøving og feiling, og lek som tilnærming, er første skritt på veien mot et positivt, konstruktivt og utviklende improvisatorisk samspill preget av sjansetaking, musikalske samtaler og empatisk kreativitet.

Ifølge Bjerstedt (2014) kjennetegnes god jazzimprovisasjon av *improvisatorisk karakter*. Det vil si at improvisasjonen preges av risiko, motstand og ikke-perfeksjon, ettersom dette er sentrale aspekter ved improvisasjon forstått som *storytelling*. Disse kjennetegnene samsvarer med funnet i min studie om at improvisasjon utvikles gjennom prøving og feiling, og sjansetaking. Ettersom deltagerne i Bjerstedt (2014) sin studie var profesjonelle jazzmusikere og målet var å undersøke hva som kjennetegner god jazzimprovisasjon på et profesjonelt nivå, kan det tyde på at prinsippet om sjansetaking er aktuelt og gjeldende fra elevene først lærer improvisasjon på videregående skole og helt frem til de eventuelt er på et profesjonelt nivå. At elevene utvikler seg gjennom å prøve og feile handler dermed ikke kun om prosess, dette er i tillegg noe som kjennetegner improvisasjon som et produkt, også på et profesjonelt nivå. Sjansetaking er, som tidligere nevnt, et kjennetegn ved empatisk kreativitet (Seddon, 2005), noe som gir grunn til å anta at dette funnet også er relevant i sammenheng med musikalsk og improvisatorisk kommunikasjon, og kreativ utøving.

6.1.3 Utvikling av improvisasjonskompetanse i et sosiokulturelt perspektiv

At læreren setter klare rammer og gir tydelige instruksjoner i improvisasjonsundervisningen er et sentralt funn i denne studien. Gjennom disse handlingene viser det seg at lærerne aktivt differensierer undervisningen gjennom å sette passende, individuelle rammer for elevene. Slike handlinger fra lærerens side er noe som kan forbindes med sosiokulturelle teorier og begreper som utvikling innenfor den proksimale utviklingssonen (Vygotsky, 1978) og scaffolding (Wood et al., 1976). Det påfølgende sitatet, som også ble presentert i forrige kapittel (se 5.2.2), viser et eksempel på hvordan lærerne kan handle i tråd med prinsippet om scaffolding, innenfor elevenes proksimale utviklingszone:

Ja, gi de klare instruksjoner. Hvis du har grupper hvor folk etterhvert begynner å bli dyktige, eller folk er trygge og vant til det, så kan de gjerne få lov til å leke med de instruksjonene, og de trenger ikke følge dem heller. (Deltager 2)

Ettersom elevene utvikler seg kan læreren gradvis redusere støtten, som i dette tilfellet er klare instruksjoner, og elevene får dermed nye utfordringer innenfor samme læringsaktivitet. Bruner (1976) mener at scaffolding representerer en reduksjon i de mange valgene en elev kan stå ovenfor, slik at eleven kan fokusere kun på å tilegne seg de ferdighetene eller den kunnskapen som kreves i den spesifikke situasjonen. Improvisasjon kan oppleves som en overveldende aktivitet for mange elever ettersom det finnes nærmest ubegrenset med valgmuligheter. Når lærerne gir tydelige instruksjoner og rammer i improvisasjonsaktivitetene, reduserer de nettopp de mange valgene elevene kan stå ovenfor i undervisningen. Prinsippet om scaffolding og utvikling innenfor den proksimale utviklingssonen kan med andre ord sies å være høyst tilstedeværende i denne undervisningspraksisen.

Videre har det kommet frem av denne studien at lærerne legger opp til en undervisning med lek som utgangspunkt. Bakgrunnen for dette er at de hevder at elevene utvikler kompetanse i improvisasjon gjennom en åpen og utforskende tilnærming til materialet. Sitatet jeg viste til i forrige avsnitt indikerer at lek er en måte å utfordre seg selv på, og å utforske nye muligheter innenfor den proksimale utviklingssonen. På samme måte som at lærerens handling innebærer støtte og veiledning, innebærer elevenes handlinger dermed lek som en aktiv tilnærming til undervisningsmaterialet. I denne sammenhengen kan det kanskje være mulig å forstå *lek* som et intellektuelt og konseptuelt redskap, som elevene bruker til å mediere forståelse i læringsaktiviteten. Denne forståelsen kan ifølge MacDonald og Wilson (2020) være individuell og avvike fra andre medelevers forståelse. Dette kan indikere at det finnes andre premisser for improvisasjon som læringsaktivitet, enn hva som finnes i mer teoretiske læringsaktiviteter, der en felles forståelse gjerne ansees som en forutsetning. Funnet som omhandler utvikling gjennom lek kan bidra til å bekrefte oppfatningen om individuelle forståelser i improvisasjonsaktiviteten, ettersom lek ofte er forbundet med en aktivitet der forståelsen kan være relativ og hvor det finnes muligheter for å endre spillereglene underveis. En åpen og utforskende tilnærming til undervisningsmaterialet kan virke kontrasterende til klare rammer og tydelige instruksjoner. Jeg forstår det derimot som at den utforskende leken bør være så fokusert som mulig, og at begrensningene og friheten dermed utfyller hverandre, og til sammen utgjør en metodikk for å utvikle kompetanse som kan være spesifikk for improvisasjon.

Et annet sentralt funn i denne studien, som også kan sees i sammenheng med en sosiokulturell forståelse av læring, handler om elevenes utvikling gjennom aktiv deltagelse i et

praksisfellesskap. Dette kan illustrere hvordan Lave og Wenger (1991) sin teori om legitim, perifer deltagelse (LPD) kan fungere i kontekst av improvisasjonsundervisning i samspill på videregående skole. Innenfor denne spesifikke sosiokulturelle rammen fungerer samspillgruppen som et praksisfellesskap, med felles mål for aktiviteten, og denne måten å forstå undervisningen på kan fordre en flatere struktur enn hva som kanskje er tilfellet i andre fag i videregående skole. Deltagerne i denne studien hevdet at et av kjennetegnene ved undervisningspraksisen var at elevene lærer mer av hverandre enn av læreren – et sentralt kjennetegn ved LPD. Videre kom det frem at læringen ikke alltid behøver å være målet med aktiviteten, det kan også være en konsekvens av deltagelsen eller praksisfellesskapets felles mål, som i dette tilfellet kan handle om musikalsk utøving. At taus kunnskap blir overlevert mellom elevene i samspillsundervisningen, slik en av deltagerne beskrev, kan tyde på at utvikling ikke nødvendigvis alltid er hovedmålet med aktiviteten, og at læringen dermed ikke alltid er intensjonell. Dette er igjen et vesentlig prinsipp ved LPD (Lave & Wenger, 1991). I tillegg viste det seg at det finnes ulik grad av deltagelse hos elevene, og lærerne la vekt på at all deltagelse var viktig for det helhetlige praksisfellesskapet. I denne sammenhengen kan Berliner (1994) sitt prinsipp om *musical peripheral vision* være relevant ettersom et slikt musikalsk fokus kan bidra til å sikre at elevene, med det Lave og Wenger (1991) kaller «perifer deltagelse», allikevel opplever egen deltagelse som aktiv og legitim. Denne sammenlikningen er aktuell til tross for at Berliner (1994) og Lave og Wenger (1991) legger ulik betydning i ordet *peripheral*. Som en konsekvens av viktigheten av perifer deltagelse, jobber lærerne for at elevene til enhver tid skal være fortrolig med sin egen grad av deltagelse og se på dette som et utgangspunkt for utvikling, noe som også er et hovedprinsipp hos Lave og Wenger (1991).

6.1.4 Videreutvikling av improvisasjonsundervisningen – refleksjon rundt egen praksis

Det siste funnet presentert i denne studien handler om at læreren tar sjanser i undervisningen og at hen jobber aktivt med å videreutvikle egen undervisningspraksis. Dette er prinsipper som kan sees i sammenheng med konsekvensområdet i den didaktiske modellen for undervisning av improvisasjon i samspill, og Rogoff (2003) sitt prinsipp om at mennesker utvikler seg gjennom deltagelse i sosiale praksiser, samtidig som denne deltagelsen også utvikler de sosiale praksisene. Det er altså tydelig at lærer og praksis påvirker hverandre gjensidig ved at lærerens erfaringer bidrar til å utvikle undervisningspraksisen, som igjen gir læreren nye erfaringer. Det er naturlig å tenke at refleksjon rundt egen undervisning er en

forutsetning for at læreren klarer å nyttiggjøre seg sine erfaringer og dermed videreutvikle undervisningen. Ettersom funn i denne studien viser til en refleksivitet hos læreren, bekrefter det ideen om at denne praksisen samsvarer med Rogoff (2003) sitt prinsipp om gjensidig utvikling hos mennesker og av sosiale praksiser, og den didaktiske modellen for undervisning av improvisasjon i samspill. Funnet om erfaringsbasert refleksivitet hos læreren kan derfor forstås i sammenheng med følgende sitat: «As people develop through their shared use of cultural tools and practices, they simultaneously contribute to the transformation of cultural tools, practices, and institutions» (Rogoff, 2003, s. 52). I neste delkapittel går jeg nærmere inn på dette sosiokulturelle perspektivet, og viser hvordan og hvorfor jeg har brukt Rogoff (2003) sine tre analytiske fokusområder til å undersøke den aktuelle undervisningspraksisen i et «transformation of participation»-perspektiv.

6.2 Studiens funn sett i et «transformation of participation»-perspektiv

Som redegjort for i kapittel 3.1.2 er «transformation of participation» en måte å forstå menneskelig utvikling. Denne utviklingen kan sees på som transformasjon av mennesker gjennom aktiv deltagelse i kulturelle praksiser, som også utvikles gjennom deltagelsen. I forbindelse med denne forståelsen av menneskelig utvikling presenterer Rogoff (2003) tre ulike analytiske fokusområder: *personlig*, *mellommenneskelig* og *kulturelt/kontekstuel* fokus. Disse fokusområdene gjør det mulig å undersøke aktuelle sider ved en spesifikk praksis, i kontekst av alle faktorene som utspiller seg i den helhetlige praksisen. Denne måten å undersøke kulturelle praksiser på sikrer dermed et fokus på relasjoner og sammenhenger i større grad enn i annen tidligere sosiokulturell forskning (Rogoff, 2003).

Grunnen til at jeg løfter frem dette sosiokulturelle perspektivet i forbindelse med denne studien er fordi jeg vil forsøke å se praksisen jeg har undersøkt i lys av disse tre fokusområdene. Ved å se relasjoner og sammenhenger mellom de ulike funnene gjennom en slik analytisk tilnærming, vil man kunne få ytterligere forståelse av undervisningspraksisen i improvisasjon i samspill. Jeg har i denne oppgaven undersøkt en undervisningspraksis som kan studeres gjennom alle tre fokusområdene. I undersøkelsen har jeg fokusert på elevenes utvikling i improvisasjonsundervisningen, så vel som lærerens undervisning av improvisasjon i samspill, begge sett fra lærernes perspektiv. I kapittel 3.1.2 viste jeg to tabeller (tabell 1 og 2) med en oversikt over hvordan man kan bruke de tre fokusområdene til å undersøke elevenes utvikling og lærerens undervisning i kontekst av improvisasjonsundervisning i

samspill på videregående skole. Jeg vil nå presentere disse to tabellene på nytt, men denne gangen med konkrete funn fra studien som relateres til de ulike fokusområdene:

Elevenes utvikling i improvisasjonsundervisningen	
Personlig fokus	<ul style="list-style-type: none"> • Utvikling av improvisasjonskompetanse hos elevene fordrer trivsel og trygghet • Utvikling av improvisasjonskompetanse hos elevene skjer gjennom prøving og feiling
Mellommenneskelig fokus	<ul style="list-style-type: none"> • Utvikling av improvisasjonskompetanse skjer gjennom elevenes deltagelse i praksisfellesskap • Elevene har ulik grad av deltagelse gjennom ulike forutsetninger i improvisasjonsundervisningen
Kulturelt/kontekstuel fokus	<ul style="list-style-type: none"> • Videregående skole som ramme – potensielle utfordringer relatert til mental helse-problematikk. Opplevelse av karakterjag • En kultur som fremmer læring og som skaper indre motivasjon hos elevene, ved å skape en felles enighet om at improvisasjon og samspill er noe positivt

Tabell 5. Studiens resultater vedrørende elevens utvikling i improvisasjonsundervisningen, sett i et «transformation of participation»-perspektiv

Lærerens undervisning av improvisasjon i samspill	
Personlig fokus	<ul style="list-style-type: none"> • En vid forståelse av improvisasjonsbegrepet – improvisasjon forstått som prosess og metode • Erfaringsbasert refleksivitet hos læreren – læreren tar sjanser i improvisasjonsundervisningen, og videreutvikler egen praksis
Mellommenneskelig fokus	<ul style="list-style-type: none"> • Fokus på et trygt og positivt læringsmiljø i improvisasjonsundervisningen • Differensiering gjennom klare rammer og tydelige instruksjoner i improvisasjonsundervisningen

Kulturelt/kontekstuelt fokus

- Læreren som guide og motivator i improvisasjonsundervisningen
 - Læreren skaper sammenheng mellom formell undervisning, og uformelle musikkaktiviteter utenfor skolen
-

Tabell 6. Studiens resultater vedrørende lærerens undervisning av improvisasjon i samspill, sett i et «transformation of participation»-perspektiv

Når funnene fra studien struktureres på denne måten kan man tydeligere se hvordan de representerer de ulike sidene ved den kulturelle praksisen, hvordan de relateres til hverandre, og hvordan de gjensidig påvirker hverandre. Disse sammenhengene gir en enda dypere helhetlig forståelse av undervisningspraksisen i improvisasjon i samspill. Man kan også se hvordan de til sammen utgjør en forståelse av de ulike sidene ved praksisen som svarer med et «transformation of participation»-perspektiv. Man kan da se for seg at hvert fokusområde i tabellenes venstre kolonne fungerer som en analytisk linse, og at det vi ser gjennom disse linsene er funnene, beskrevet i høyre kolonne. Figur 12 og 13 viser illustrasjoner av spesifikke sider ved improvisasjonsundervisningen i samspill på videregående skole. I figur 12 ser man konkrete funn fra undersøkelsen med et personlig fokus av elevenes utvikling i improvisasjonsundervisningen, og i figur 13 ser man konkrete funn fra undersøkelsen med et mellommenneskelig fokus av lærerens undervisning av improvisasjon i samspill.



Figur 12. Illustrasjon av *personlig* fokus i undersøkelse av elevens utvikling i improvisasjonsundervisningen, i et «transformation of participation»-perspektiv



Figur 13. Illustrasjon av *mellommenneskelig* fokus i undersøkelse av lærerens undervisning av improvisasjon i samspill, i et «transformation of participation»-perspektiv

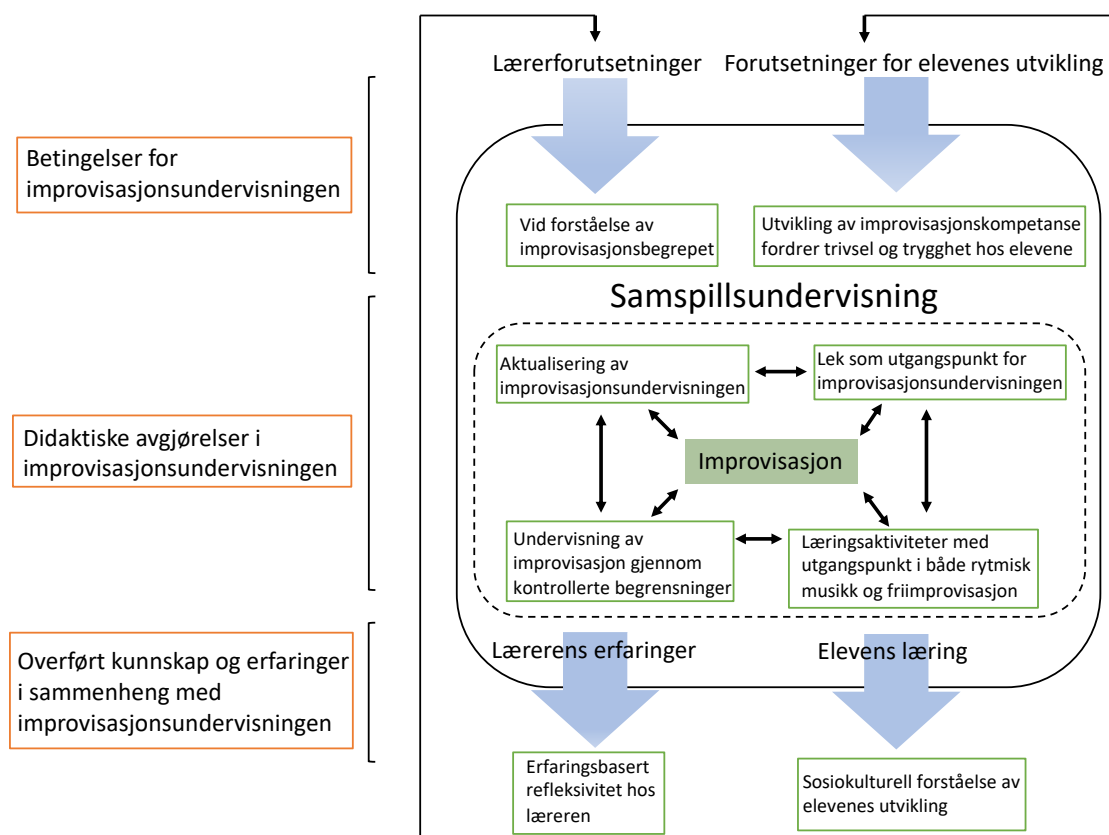
Med denne analytiske tilnærmingen ser man at funnet i det personlige fokuset, om at elevene har bedre forutsetninger for å utvikle kompetanse i improvisasjon når de trives, gir mer mening sett i sammenheng med funn fra det mellommenneskelige og kontekstuelle/kulturelle fokuset. Ved å forstå videregående skole som kontekst med utfordringer knyttet til elevenes alder, og en kultur som kan legge press på elevenes grad av vellykkethet i skolen, vil man kunne få en dypere forståelse av elevenes behov for trivsel og trygghet i improvisasjonsundervisningen.

På samme måte, om man ser funnet i det mellommenneskelige fokuset i figur 13, om at lærerne differensierer i samspillsundervisningen gjennom klare rammer og tydelige instruksjer, vil dette også gi en dypere mening sett i sammenheng med de to andre fokusområdene. Med kunnskap om lærernes forståelse av improvisasjonsbegrepet, og deres fokus på sammenheng mellom formell og uformell læring, vil man ha bedre forutsetninger for å forstå funnet om lærernes differensiering. Ved å for eksempel jobbe med improvisasjon som en prosess, eller ha en terapeutisk tilnærming til improvisasjon, vil undervisningen kreve at elevene møter improvisasjonsaktiviteten med en personlig tilnærming basert på egne forutsetninger og eget nivå. Det å jobbe med improvisasjon som prosess eller jobbe med improvisasjon gjennom en terapeutisk tilnærming vil dermed kreve differensiering i undervisningen for at elevene skal ha best mulig forutsetninger for å være delaktige.

Ved å inkludere vesentlige aspekter fra de andre fokusområdene vil man kunne få en dypere forståelse av det man ønsker å undersøke med det opprinnelige fokuset. Menneskene og artefaktene studeres i kontekst, og de relasjonelle faktorene og den kulturelle prosessen ivaretas. Dette perspektivet viser dermed hvordan studiens funn kan organiseres etter personlig, mellommenneskelig og kulturelt/kontekstuelt fokus, i tillegg til å tydeliggjøre relasjonelle sammenhenger mellom funnene, i en sosiokulturell forståelse av menneskelig utvikling som transformasjon gjennom deltagelse.

6.3 En didaktisk forståelse av studiens resultater

I kapittel 3.3.2 presenterte jeg min egen modifisering av Heimann/Schulz-modellen, *didaktisk modell for undervisning av improvisasjon i samspill* (figur 10). Jeg vil nå demonstrere hvordan konkrete funn i studien kan plasseres inn i modellen for å gi en didaktisk forståelse av praksisen gjennom en strukturanalyse. Figur 14 viser en illustrasjon av strukturanalysen av undervisningspraksisen i improvisasjon i samspill, gjennom studiens resultater. Ut ifra modellen kan man se at undervisningen i improvisasjon i samspill består av de tre



Figur 14. Strukturanalyse av studiens resultater

hovedområdene – *betingelser for improvisasjonsundervisningen, didaktiske avgjørelser i improvisasjonsundervisningen og overført kunnskap og erfaringer i sammenheng med improvisasjonsundervisningen*. Disse hovedområdene beskriver både tre ulike sider ved og tre ulike stadier av praksisen. Figur 14 viser videre hvordan sentrale funn er relatert til de tre forskjellige stadiene: Lærerforutsetninger i denne praksisen er blant annet *lærernes vide forståelse av improvisasjonsbegrepet*, og forutsetninger for elevenes utvikling av improvisasjonskompetanse er at *utvikling av improvisasjonskompetanse fordrer trivsel og trygghet hos elevene*. Når det gjelder de didaktiske kategoriene forstått som *didaktiske avgjørelser i improvisasjonsundervisningen*, kan *aktualisering av improvisasjonsundervisningen* forstås som mål, og *lek som utgangspunkt for improvisasjonsundervisningen* tilsvarer innhold. Videre tilsvarer *undervisning av improvisasjon gjennom kontrollerte begrensninger* den didaktiske kategorien metodikk, og *læringsaktiviteter med utgangspunkt i både rytmisk musikk og friimprovisasjon* tilsvarer kategorien undervisningsmateriell.

Det kommer i tillegg frem av modellen at improvisasjon står i sentrum av praksisen og vi ser hvordan de didaktiske kategoriene gjensidig påvirker hverandre, illustrert med pilene i midten av modellen. Til slutt ser vi lærerens erfaring og elevens læring forstått som *erfaringsbasert refleksivitet hos læreren*, og *sosiokulturell forståelse av elevenes utvikling*. Disse konsekvensene av undervisningen vil gjøre seg aktuelle i *betingelser for improvisasjonsundervisningen* i forbindelse med ny undervisning, og dette illustrerer undervisningspraksisens sirkulære prosess. Denne måten å kartlegge og organisere studiens funn viser hvordan strukturanalysen gir en helhetlig forståelse av den didaktiske virksomheten i denne konkrete undervisningspraksisen. Dette åpner opp for en ny type forståelse av studiens funn, og av hva som kjennetegner undervisningspraksis i improvisasjon, i samspillsundervisningen på videregående skole.

Som tidligere nevnt (se 3.4) er min intensjon at denne studiens teoretiske perspektiver skal utfylle hverandre og til sammen utgjøre en samlet teoretisk forståelse av studiens resultater. Kombinasjonen av disse teoretiske perspektivene har: (1) Vist hvordan funnene som ulike aspekter ved den sosiokulturelle praksisen er uløselig knyttet sammen og hvordan de bidrar til en transformasjon av både mennesker og undervisning. (2) Bidratt til forståelse av studiens funn i forbindelse med improvisasjonsundervisning som en didaktisk virksomhet. I denne sammenhengen ser man hvordan de ulike funnenes funksjoner utgjør undervisningspraksisens

tre stadier: *betingelser for improvisasjonsundervisningen, didaktiske avgjørelser i improvisasjonsundervisningen og overført kunnskap og erfaringer i sammenheng med improvisasjonsundervisningen*, og hvordan undervisningen i improvisasjon i samspill bærer preg av en sirkulær prosess. (3) Vist hvordan pedagogiske og didaktiske aspekter ved improvisasjonsundervisningen kan relateres til hverandre, og hvordan de påvirker hverandre gjennom et fokus på utvikling. Dette teoretiske grunnlaget samsvarer med oppgavens sosialkonstruktivistiske epistemologi, og i sammenheng med min hermeneutiske fortolkningsprosess, erkjenner jeg at dette ikke kan ansees som noen endelige svar. Funnene i denne studien betraktes heller som et foreløpig resultat i en historisk pågående tolkningsprosess.

6.4 Begrensninger og svakheter ved studien

Noen begrensninger og svakheter ved denne studien bør adresseres. For det første er det viktig å formidle at egen forforståelse, kompetanse og erfaring innenfor studiens tematikk har påvirket hvordan datamaterialet har blitt analysert, tolket og fremstilt. Min personlige oppfatning (se 1.1.1) er at improvisasjon er mer enn kun et element i musikk eller en metode i musisering. Jeg forstår improvisasjon som en grunnleggende holdning til hvordan man forholder seg til musikk. Altså som en musikalsk tilnærming, og et utgangspunkt for samspill og aktiv lytting. Dette opplever jeg som samsvarende med deltageres vide forståelse av improvisasjonsbegrepet. Det er i tillegg flere andre funn i denne studien som bekrefter hva jeg selv har erfart gjennom egen praksis. Jeg er opptatt av improvisasjon, og anser dette som et viktig aspekt ved musikalsk utøving, som igjen er årsaken til at jeg har ønsket å skrive denne oppgaven. Disse erfaringene og holdningene kan ha påvirket hvordan jeg har analysert, tolket og fremstilt datamaterialet, ved at jeg kan ha ønsket å fremstille aktiviteten som særdeles betydningsfull. Ettersom min egen forståelse samsvarer med mye av det deltagerne har formidlet i intervjuene, kan jeg også kritiseres for å forsøke å bekrefte egne oppfatninger gjennom denne studien. Innenfor den hermeneutiske tradisjonen som ligger til grunn i oppgaven er egen forforståelse en forventet forutsetning for utvikling av ny forståelse. Allikevel vil det resultere i at funnene i denne studien ikke er formidlet fra et nøytralt ståsted. På den ene siden har jeg forsøkt å ha en relativt nøytral rolle som forsker i dette prosjektet, og på den andre siden underviser jeg selv i improvisasjon på lik linje med deltagerne.

Videre var utvalget mitt utelukkende mannlige lærere med lang erfaring innenfor improvisasjon, noe som gjør at resultatene i studien ikke nødvendigvis kan sies å være representative for den gjennomsnittlige samspillslæreren på videregående skole. Selv om kjønn ikke var blant kriteriene for utvalget av deltagere, kan det tenkes at en jevnere kjønnsfordeling kunne ha gitt andre og mer varierte resultater.

Hele datainnsamlingen er gjennomført med én forskningsmetode – intervjuer av lærere. Dette betyr at alle de tre områdene personlig, mellommenneskelig og kontekstuell/kulturelt fokus, i bunn og grunn har blitt undersøkt fra *ett* perspektiv – lærernes. Det er derfor begrenset hvor mye jeg kan vite om for eksempel elevenes personlige fokus, eller det relasjonelle og mellommenneskelige fokuset. En løsning på dette kunne vært å inkludere intervjuer av elever, så vel som observasjoner av undervisning. Ved å inkludere observasjoner kunne jeg i tillegg fått et enda mer troverdig innblikk i undervisningspraksisens faktiske kjennetegn, ettersom det aldri er gitt at det deltagerne *sier* de gjør, faktisk *er* det de gjør i undervisningen. Videre hadde det vært ønskelig med intervjuer med fem lærere fra fem ulike skoler. Ettersom det i denne studien var to par med lærere fra samme skoler, kan det tenkes at lærerne fra de samme skolene kan ha liknende praksiser gjennom felles kollegialt samarbeid. Deltagere fra fem ulike skoler kunne dermed gitt enda større variasjon i datamaterialet, og bidratt til å styrke studiens reliabilitet.

6.5 Forslag til videre forskning og implikasjoner for praksis

Videre forskning på denne tematikken bør fokusere på begrensningene nevnt i 6.4. Å undersøke undervisningspraksis i improvisasjon i samspillundervisningen på videregående skole, sett fra elevenes perspektiv ville vært en naturlig forlengelse av denne studien. I en slik undersøkelse ville det vært mulig å sammenlikne resultatene med resultatene fra denne studien og undersøkt om, og eventuelt hvordan, elevenes og lærernes oppfatninger av undervisningspraksisen samsvarer. Videre vil jeg oppfordre til undersøkelser av hvordan denne undervisningspraksisen ser ut i et bredere utvalg. Kvantitative metoder eller mixed method design kunne vært et godt verktøy for dette. Spørreskjemaer sendt til alle musikklinjene i landet ville i dette tilfellet vært en metode for datainnsamling som muligens kunne fortalt noe om hvordan flertallet av samspillslærere i Norge forholder seg til improvisasjon i undervisningen. Ettersom differensiering i undervisningen er et funn jeg gjerne skulle ha utforsket enda mer, er et siste forslag til videre forskning å studere hvilke

muligheter for differensiering som finnes latent i kollektiv improvisasjon som læringsaktivitet. Det er tenkelig at det finnes enda flere former for differensiering enn det som er funnet i denne studien, og dette er så vidt jeg vet et lite utforsket område.

Funnene i denne studien kan hjelpe samspillslærere i videregående skole med å utvikle egen undervisningspraksis. Jeg vil anbefale de aktuelle aktørene å studere det tematiske rammeverket for å forstå hvordan undervisningspraksisen til lærere med lang erfaring innenfor improvisasjon, kan se ut. Rammeverket kan anvendes som et utgangspunkt for planlegging og gjennomføring av undervisning, samt oppfordre til metarefleksjon rundt egen praksis. Det vil kunne fungere som et nyttig didaktisk verktøy i et fag hvor undervisning av improvisasjon nå er et formelt krav. Det er to funn jeg ønsker å løfte frem som spesielt betydningsfulle. Det første er behovet for trivsel og trygghet i undervisningen. Det andre er hvordan lærere kan knytte improvisasjonsundervisningen opp mot uformell praktisk musikkutøving. Ifølge studiens deltagere, er den største utfordringen med å undervise i improvisasjon i samspill, at enkelte elever vegrer seg mot å være delaktige i improvisasjonsaktivitetene. Funnene jeg nevnte over, kan være av interesse for alle samspillslærere som underviser i improvisasjon, ettersom dette er prinsipper som kan bidra positivt til elevenes deltagelse. Resultatene i denne studien indikerer at undervisning i improvisasjon i samspill krever en helhetlig kompetanse som kan bestå av åpenhet, fokus på mellommenneskelige relasjoner, didaktiske ferdigheter, kjennskap til musikkmiljøer utenfor skolen, forståelse av sosiokulturelle læringsprosesser, vilje til å ta sjanser i undervisningen og aktiv refleksjon rundt egen praksis.

Avslutningsvis vil jeg nevne mitt teoretiske bidrag i avsnitt 3.4. I denne oppgaven har jeg kombinert tre ulike teoretiske områder for å utvikle en didaktikk spesifikk for improvisasjon i samspill. Denne didaktikken kan anvendes som et praktisk verktøy for lærere, og for videre forskning ved å fungere som et helhetlig teoretisk grunnlag man kan forstå en gitt praksis ut ifra. Det teoretiske bidraget kan gi en dypere forståelse av et empirisk materiale ved å tilby ulike perspektiver, samt vise hvordan modeller kan tydeliggjøre kontekster på ulike nivåer.

7. Konklusjon

Målet med denne studien har vært å besvare problemstillingen: «*Hva kjennetegner undervisningspraksis i improvisasjon, i jazz og annen rytmisk musikk, i samspillsundervisningen på videregående skole, slik det kommer til uttrykk gjennom samspillslæreres holdninger?*» Min intensjon har vært å undersøke hva som *kan* kjennetegne denne praksisen, og dette har blitt gjort gjennom kvalitative forskningsintervjuer med fem samspillslærere med lang erfaring med improvisasjon, både utøvende og pedagogisk. Gjennom en tematisk analyse av datamaterialet har jeg utviklet et rammeverk som har fungert som en organisering av studiens resultater. Sentrale funn i denne studien er blant annet at improvisasjonsundervisningen er koblet til uformell praktisk musikkutøving, at lærerne differensierer i undervisningen gjennom kontrollerte begrensninger, samt jobber aktivt med å videreutvikle egen undervisningspraksis. Videre viser studiens funn at utvikling av improvisasjonskompetanse fordrer trivsel og trygghet hos elevene, og at utvikling av improvisasjonskompetanse skjer gjennom lek, prøving og feiling. Det finnes lite tidligere forskning på undervisning av improvisasjon i samspill på videregående skole. Denne studien bidrar dermed til å fylle et tomrom i forskningsfeltet, spesielt i norsk sammenheng. Fagfornyelsen 2020 sin inkludering av improvisasjon som et kompetansemål knyttet til samspillsundervisningen, bidrar til å styrke oppgavens relevans og dagsaktualitet. Jeg mener denne studien kan bidra til praksis-, så vel som forskningsfeltet, ved å bringe ny kunnskap om undervisningspraksis i improvisasjon i samspillsundervisningen på videregående skole, og initiere til videre forskning.

Litteraturliste

- Alvesson, M., & Sköldbberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion: Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Asch, S. E. (1951). Effects of group pressure upon the modification and distortion of judgment. I H. Guetzkow (Red.), *Groups, leadership and men* (s. 177–190). Pittsburgh, PA: Carnegie Press.
- Barratt, E., & Moore, H. (2005). Researching group assessment: Jazz in the conservatoire. *British Journal of Music Education*, 22(3), 299–314.
<https://doi.org/10.1017/S0265051705006467>
- Bergh, J., & Monsen, C. (2021). Jazz. I *Store norske leksikon*. <http://snl.no/jazz>
- Berliner, P. (1994). *Thinking in Jazz: The Infinite Art of Improvisation*. University of Chicago Press.
- Bjerstedt, S. (2014). *Storytelling in Jazz Improvisation: Implications of a Rich Intermedial Metaphor* [Doktorgradsavhandling]. Malmö Faculty of Fine and Performing Arts, Lund University.
- Branker, A. D. J. (2010). *Creating in the collective: Dialogue, collaboration, and the search for understanding in the jazz small group* [Degree of Doctor of Education in Teachers College]. Columbia University.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Brinck, L. (2014). *Ways of the Jam: Collective and improvisational perspectives on learning* [PhD dissertation]. Department of Communication and Psychology, Aalborg University.

- Coss, R. G. (2018). Descriptions of expert jazz educators' experiences teaching improvisation. *International Journal of Music Education*, 36(4), 521–532.
<https://doi.org/10.1177/0255761418771093>
- Dalen, M. (2013). *Intervju som forskningsmetode—En kvalitativ tilnærming*. (2. utgave). Universitetsforlaget.
- Danielsen, A. (2002). Estetiske perspektiver på populærmusikk. I J. Gripsrud (Red.), *Populærmusikken i kulturpolitikken* (s. 129–155). Norsk kulturråd.
<https://www.kulturradet.no/documents/10157/f77e35ce-6b21-4fbe-8416-33c471ad490e>
- Ellefsen, L. W. (2014). *Negotiating musicianship: The constitution of student subjectivities in and through discursive practices of musicianship in “Musikklinja”* [Doktorgradsavhandling]. Norges Musikkhøgskole.
- Føllesdal, D., Walløe, L., & Elster, J. (1984). *Argumentasjonsteori, språk og vitenskapsfilosofi* (3. utg.). Universitetsforlaget AS.
- Gadamer, H.-G. (2010). *Sannhet og metode*. Pax Forlag AS.
- Green, L. (2002). *How Popular Musicians Learn: A Way Ahead for Music Education*. Ashgate Publishing Limited.
- Gundem, B. B. (2011). *Europeisk didaktikk. Tenkning og viten*. Universitetsforlaget.
- Hanken, I. M., & Johansen, G. (2013). *Musikkundervisningens didaktikk* (2. utg.). Cappelen Damm AS.
- Hickey, M. (2009). Can improvisation be “taught”? A call for free improvisation in our schools. *International Journal of Music Education*, 27(4), 285–299.
<https://doi.org/10.1177/0255761409345442>
- Jank, W., & Meyer, H. (2009). *Didaktiske modeller. Grundbog i didaktik*. Gyldendal.

- Johansen, G. G. (2004). Den indre melodien. Om improvisasjon, gehør og det å trene eit «improvisasjonsgehør». I G. Johansen, S. Kalsnes, & Ø. Varkøy (Red.), *Musikkpedagogiske utfordringer: Artikler om musikkpedagogisk teori og praksis* (s. 180–199). Cappelen Akademiske Forlag.
- Johansen, G. G. (2013). *Å øve på improvisasjon. Ein kvalitativ studie av øvepraksisar hos jazzstudentar, med fokus på utvikling av improvisasjonskompetanse* [Doktorgradsavhandling]. Norges Musikkhøgskole.
- Johansen, G. G. (2021). *Children's Guided Participation in Jazz Improvisation. A Study of the 'Improbasen' Learning Centre*. Routledge.
- Jørgensen, H. (1997). Den reflekterte øver. En fagdidaktisk modell for øving. I H. Jørgensen, F. V. Nielsen, & B. Olsson (Red.), *Nordisk musikkpedagogisk forskning* (Bd. 2, s. 105–121). Norges Musikkhøgskole.
- Kjørup, S. (1996). *Menneskevidenskapene. Problemer og traditioner i humanioras videnskapsteori*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2019). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Lauvås, P., & Handal, G. (2000). *Veiledning og praktisk yrkesteori* (2. utg.). Cappelen Akademiske Forlag.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge University Press.
- MacDonald, R. A. R., & Wilson, G. B. (2020). *The Art of Becoming: How Group Improvisation Works*. Oxford University Press.
- Mantie, R. (2008). Schooling the Future: Perceptions of Selected Experts on Jazz Education. *Critical Studies in Improvisation/Études critiques en improvisation*, 3(2), 1–11.
<https://doi.org/10.21083/csieci.v3i2.307>

- Marnburg, M. L. (2020). *Vurdering av musikkutøvelse i videregående skole – en kvalitativ undersøkelse av lærere og elevers erfaringer med vurderingspraksis i IKS2* [Masteroppgave]. Norges Musikkhøgskole.
- Moe, T. M. (2019). *Valg av repertoar i sangundervisninga i videregående skole* [Masteroppgave]. Norges Musikkhøgskole.
- Monson, I. (1996). *Saying Something: Jazz Improvisation and Interaction*. University of Chicago Press.
- Polanyi, M. (2000). *Den tause dimensjonen—En introduksjon til taus kunnskap*. Oslo: Spartacus.
- Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Cappelen Damm AS.
- Richards, T., & Richards, L. (2022). *NVivo* (1.6.1) [Dataprogram]. QSR International.
<https://www.qsrinternational.com/nvivo-qualitative-data-analysis-software/home>
- Rogoff, B. (2003). *The Cultural Nature of Human Development*. Oxford University Press.
- Seddon, F. A. (2005). Modes of communication during jazz improvisation. *British Journal of Music Education*, 22(1), 47–61. <https://doi.org/10.1017/S0265051704005984>
- Siljamäki, E., & Kanellopoulos, P. A. (2020). Mapping visions of improvisation pedagogy in music education research. *Research Studies in Music Education*, 42(1), 113–139.
<https://doi.org/10.1177/1321103X19843003>
- Skrebergene, S. (2020). *Vahad, tnen, tleti, arbaa! En studie om flerbruksarrangement i en flyktningleir* [Masteroppgave]. Norges Musikkhøgskole.
- Säljö, R. (2001). *Læring i praksis: Et sosiokulturelt perspektiv*. Cappelen Akademiske Forlag.
- Thagaard, T. (2019). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget.

- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Hva er kjerneelementer?* Utdanningsdirektoratet.
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/hva-er-kjerneelementer/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020a). *Læreplan i musikk ((MDD05-02))*.
<https://www.udir.no/lk20/mdd05-02>
- Utdanningsdirektoratet. (2020b). *Vurderingspraksis—Vurdering for læring*.
Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/>
- Utdanningsdirektoratet. (2021). *Læreplan i instrument, kor, samspill ((MUS05-02))*.
<https://www.udir.no/lk20/mus05-02>
- Vinge, J. (2014). *Vurdering i musikkfag. En deskriptiv, analytisk studie av musikk læreres vurderingspraksis i ungdomsskolen* [Doktorgradsavhandling]. Norges Musikkhøgskole.
- Vygotsky, L. S. (1962). *Thought and Language*. The MIT Press.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Weisten, M. M. (2017). *Sangundervisning på musikklinja—Elevenes opplevelse av implementeringen av kompetansemål i instrument, kor og samspill 1 og 2* [Masteroppgave]. Universitetet i Oslo, Institutt for Musikkvitenskap.
- Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychiatry and Psychology*, 17(2), 89–100. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x>
- Wormnæs, O. (1987). *Vitenskapsfilosofi* (2. utg.). Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Yuan, E. (2021). *Zoom (5.8.1)* [Dataprogram]. Zoom Video Communications, Inc.
<https://zoom.us>

Zandén, O. (2010). *Samtal om samspel: Kvalitetsuppfattningar i musklärares dialoger om ensemblespel på gymnasiet* [Doktorgradsavhandling]. Högskolan för scen och musik, Göteborgs universitet.

Vedlegg

1. NSD-vurdering

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

24.02.2022, 20:35

NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

Vurdering

Referansenummer

421191

Prosjekttittel

Improvisasjon i samspill – En kvalitativ studie av undervisningspraksis i improvisasjon

Behandlingsansvarlig institusjon

Norges musikkhøgskole / CERM - Senter for utdanningsforskning i musikk

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Guro Gravem Johansen, guro.g.johansen@nmh.no, tlf: 92415171

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Jacob Holthe Thorsen, jacob.h.thorsen@student.nmh.no, tlf: 98038918

Prosjektperiode

16.08.2021 - 31.12.2022

Vurdering (1)

14.06.2021 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 14.06.2021, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

TAUSHETSPLIKT

Vi minner om at lærere har taushetsplikt, og det er viktig at intervjuene gjennomføres slik at det ikke samles inn taushetsbelagt informasjon. Vi anbefaler at du minner læreren om taushetsplikten før intervjuet starter.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 31.12.2022.

LOVLIG GRUNNLAG

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

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

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

2. Informasjonsskriv med samtykkeerklæring

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Improvisasjon i samspill – En kvalitativ studie av undervisningspraksis i improvisasjon»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hva som kjennetegner undervisning i improvisasjon i samspill på videregående skole. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Jeg er masterstudent i musikkpedagogikk ved Norges Musikkhøgskole. Oppgaven min går ut på å undersøke undervisningspraksiser i improvisasjon i samspill på videregående skole. Jeg ønsker derfor å intervju musikkklærere som underviser i samspill for å prøve å forstå mer om hvordan denne praksisen fungerer. Jeg vil undersøke hvilke muligheter og utfordringer som ofte er forbundet med improvisasjon som en kollektiv prosess, både for å få en større forståelse av fenomenet, og også for å samle resultater som kan være nyttige for alle lærere som synes det er utfordrende å undervise i improvisasjon.

Jeg tar utgangspunkt i følgende problemstilling:

«Hva kjennetegner undervisningspraksis i improvisasjon, i jazz og annen rytmisk musikk, i samspillsundervisningen på videregående skole?»

Svarene jeg får i intervjuene vil bli brukt i min masteroppgave som skal være ferdig innen 31.12.2022.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Norges Musikkhøgskole er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Vi ønsker din deltagelse ettersom du underviser i samspill på enten vg1, vg2 eller vg3, og har god erfaring med improvisasjon. Skolen er valgt med bakgrunn i tilgjengelighet og fagorganisering.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i dette prosjektet, innebærer det at du stiller til ett personlig (individuell) intervju. Intervjuet vil foregå til avtalt tid og sted, og vil ta deg omtrent 1 time. Det legges opp til et semistrukturert intervju, med åpne spørsmål rundt dine tanker og erfaringer knyttet til temaet. Om ønskelig kan intervjuguide sendes på forhånd. Jeg tar lydopptak for senere å skrive ut intervjuet i sin helhet. Du vil få mulighet til å lese gjennom transkribert intervju for godkjenning innen jeg bruker det i oppgaven. Jeg ønsker å intervju ca. 4 deltagere totalt, og alle vil være samspillslærere på videregående skole.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

- Det er kun jeg og min veileder ved Norges Musikkhøgskole som vil ha tilgang til lydopptakene og intervjutranskripsjonene.

- Opptakene vil bli lagret på en ekstern harddisk/minnepinne med passordbeskyttelse. De vil bli transkribert av meg, og alle personopplysninger vil bli anonymisert.
- Lydopptaket vil bli slettet fra innspillingsenheten (lydopptageren) med en gang det har blitt overført til harddisken. De vil også bli slettet fra harddisken med en gang oppgaven er godkjent.
- Dersom dine utsagn blir referert til i oppgaven vil det være anonymisert og for eksempel stå som: «Lærer 1». Opplysninger om deg som kan forekomme i teksten er alder, kjønn, hovedinstrument og muligens noe om din bakgrunn. Dette betyr at personer som kjenner deg godt kanskje vil kunne gjenkjenne deg i den endelige avhandlingen.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene slettes når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er juni 2022, men det bes om behandlingsfrist frem til 31.12.2022. Dette med tanke på uforutsette hendelser som kan føre til utsettelse.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Norges Musikkhøgskole ved
 - Jacob Holthe Thorsen (student). E-post: jacob.h.thorsen@student.nmh.no
Tlf: 98038918.
 - Guro Gravem Johansen (veileder). E-post: guro.g.johansen@nmh.no
Tlf: 924 15 171
- Vårt personvernombud: Rolf Haavik. E-post: rolf.haavik@habberstad.no

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

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

Med vennlig hilsen



Guro Gravem Johansen
Prosjektansvarlig (veileder)



Jacob Holthe Thorsen
Student

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *improvisasjon i samspill – en kvalitativ studie av undervisningspraksis i improvisasjon*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet 31.12.2022.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

3. Intervjuguide

Intervjuguide

Improvisasjon i samspill – En kvalitativ studie av undervisningspraksis i improvisasjon

1. Improvisasjon som musikalsk tilnærming

- Kan du fortelle litt om din musikalske og pedagogiske bakgrunn – hvilke erfaringer har du med improvisasjon?
- Hva vil du si er hovedessensen i utøving av improvisasjon – din oppfatning av hva improvisasjon innebærer?
- Hva er dine tanker om improvisasjon som en kollektiv prosess sammenlignet med improvisasjon som en individuell prosess?

2. Inkluderingen av *improvisasjon* i Fagfornyelsen 2020

Nytt kompetansemål i faget musikk på VG1: «*framføre innøvd repertoar og improvisert materiale på konserter, individuelt og i ensembler*»

Nytt kompetansemål i faget IKS1 på VG2: «*improvisere med utgangspunkt i et variert forelagt musikalsk materiale, alene og sammen med andre*»

Nytt kompetansemål i faget IKS2 på VG3: «*improvisere med og uten utgangspunkt i forelagt materiale, alene og sammen med andre*»

- Kan du fortelle kort om organiseringen av musikk/IKS faget på skolen der du jobber?
- Hva er dine tanker om at improvisasjon har blitt inkludert i de nye kompetansemålene som inngår i samspillsundervisningen?
- Har de nye kompetansemålene på noen måte påvirket din egen undervisningspraksis i improvisasjon i samspillsundervisningen? – Eller tror du det vil gjøre det på sikt?
- Hvordan tolker du kompetansemålet i IKS2 «*improvisere med og uten utgangspunkt i forelagt materiale, alene og sammen med andre*»? Hva betyr dette i praksis?
- Hvordan kan man planlegge og gjennomføre undervisning som sikrer at elevene tilegner seg denne kompetansen?

3. Didaktiske utfordringer i undervisning av improvisasjon

- Hvordan opplever du å undervise i improvisasjon i samspill, i forhold til i en-til-en undervisning. f.eks. i fordypningsinstrument?
- Hvilke fordeler og muligheter finnes i undervisning i improvisasjon i samspill, i forhold til i en-til-en undervisning?
- Har du opplevd utfordringer i sammenheng med undervisning av improvisasjon i samspill? I så fall, kan du utdype det?
- Er det ulike utfordringer knyttet til de forskjellige instrumentene i samspillsgruppen?
- Hvordan forholder du deg til disse utfordringene?
- Hvordan tilpasser du undervisningen i improvisasjon når det kan være store forskjeller i elevenes kompetanse og forutsetninger innad i samspillsgruppen?
- Er det noen aspekter ved undervisning i improvisasjon i samspill du anser som mer uproblematisk? I så fall, kan du utdype dette?

4. Praktisk undervisning i improvisasjon i samspill

- Kan du beskrive et eller flere undervisningsopplegg i samspill hvor du fokuserer på elevenes utvikling av improvisasjonskompetanse?
- Kan du beskrive hvordan du går frem når du planlegger undervisning i improvisasjon i samspillstimene?
- Forholder du deg til improvisasjon som et tema du jobber med under en periode, eller som en musikalsk tilnærming som er tilstedeværende i mesteparten av samspillsundervisningen?
- Har du noen gang opplevd å «feile» i undervisning av improvisasjon i samspill, og hva var i så fall grunnen til dette?
- Hvordan vurderer du elevene i improvisasjon – formativt og summativt?
- Har du noen tips til studenter og lærere som synes det er utfordrende å undervise i improvisasjon i samspillsundervisningen?