

Å bygge en basis
- utfordringer i
orgelimprovisasjonsundervisning

Masteroppgave i musikkpedagogikk
Norges Musikkhøgskole våren 2010
Imke Schüren

Forord

”Friidrett var ikke fri i det hele tatt! Alt ble bestemt av de voksne...” Sønnen min kom opprørt og rystet tilbake fra skolen. Om morgenen var han gått glad og forventningsfullt til skolen. Det var ikke lenge siden at han hadde begynt i 1. klasse og ungene hadde nå en uke hvor de selv kunne velge mellom forskjellige aktiviteter. Han hadde valgt friidrett. Nå sto han der, etter første dagen av aktivitetsuken, rystet og frustrert. Han hadde trodd at friidrett betydde at ungene kunne velge *fritt* hva slags sport de ville gjøre. Han hadde ikke visst at friidrett var et begrep for bestemte idrettstyper, med ganske fastlagte aktiviteter

Noe lignende opplevde jeg som ung kirkemusikkstudent. Jeg gikk til min første time i orgelimprovisasjon med store forventninger og en sterk motivasjon. Jeg trodde jeg skulle lære å *improvisere*, å kunne lage noe av den musikken jeg hørte inn i meg. Det ble annerledes, i faget skulle det læres noe annet enn jeg hadde trodd, i en stil, som jeg ikke likte meg i. Motivasjonen forsvant den gangen, men jeg ble nysgjerrig på sammenhengen mellom læringsprosesser og kreativitet. Nysgjerrigheten gjorde at jeg vågde å nærme meg faget flere år senere på nytt, noe som ble en positiv opplevelse, og valgte orgelimprovisasjonsundervisning som tema i masteroppgaven.

Hjertelig takk til alle som har hjulpet meg i arbeidet med oppgaven. Tusen takk til de fem improvisasjonslærere som var villig å delta i intervjuene. Jeg forstod i løpet av skriveprosessen at det var større forskjell mellom å snakke norsk og å skrive norsk enn jeg hadde trodd på forhånd. Tusen takk til Geir Johansen som var min veileder og hadde den tunge jobben å hjelpe meg å rydde i setningene. Tusen takk til Siw Graabræk Nielsen som var veileder i startfasen av prosjektet og til Inger-Lise Ulsrud for inspirasjon underveis. Ikke minst mange takk til familien min for korrekturlesing og datahjelp.

Tema og problemstilling	7
1.1 Tema for oppgaven	7
1.2 Problemstilling	7
1.3 Tidligere forskning	8
1.4 Avgrensning og disposisjon av oppgaven	10
Teori.....	12
2.1 Improvisasjon.....	13
2.1.1 Sosiokulturell funksjon.....	14
2.1.2 Ekspertteori	14
2.1.3 Kognitive utfordringer.....	15
2.1.4 Å komme bak kunnskapsbasen.....	15
2.1.5 Improvisasjon og språk	16
2.2 Perspektiver på læring	16
2.2.1 Verktøy.....	16
2.2.2 Verktøykompetanse.....	18
2.2.3 Kollektiv hukommelse.....	18
2.2.4 Den nærmeste utviklingssonen	19
2.3 Perspektiver på musikalsk fantasi og kreativitet	20
2.3.1 Kreativitet med stor K eller med liten k	20
2.3.2 Kreativitet, nyhet og verdi	21
2.3.4 Kreativ prosess og kreativ produkt	22
2.3.5 Kreativitet og fantasi.....	22
2.3.6 Fantasiens mekanismer	23
2.3.7 Kreativitet, emosjon og motivasjon	24
2.4 Personlig musikalsk språk	25
2.4.1 Personlig språk.....	25
2.4.2 Musikalsk språk.....	28

Metode	29
3.1 Overordnet forskningstilnærming	29
3.2 Valg av metode for informasjonsinnsamling	29
3.2.1 Kvalitativt forskningsintervju	30
3.3 Planlegging.....	30
3.4 Gjennomføring.....	31
3.4.1 Informasjon til deltakerne	31
3.4.2 Prøveintervju	31
3.4.3 Intervjuguide.....	31
3.4.4 Intervju.....	32
3.5 Analyse og tolkning.....	32
3.5.1 Transkripsjon	33
3.5.2 Hermeneutisk tilnærming.....	33
3.5.3 Forforståelse og forståelse	33
3.5.4 Analyse av intervjuene.....	34
3.6 Reliabilitet og validitet	35
3.7 Etikk	36
Klassiske formtyper.....	38
4.1 Klassiske formtyper.....	38
4.2 Kjennskap til klassiske formtyper: Å lære et håndverk.....	41
4.2.1 Improvisasjon og komposisjon.....	41
4.2.2 Kriterier for valg av formtyper	43
4.3 De klassiske formtypenes funksjon i orgelimprovisasjonsundervisningen.....	44
4.3.1 Tradisjon	44
4.3.2 Form, stil og identitet	45
4.3.3 Form og intuisjon	46
4.3.4 Klassiske formtyper som noe som er allmenngyldig.....	47

4.3.5 Klassiske formtyper som kommunikasjonsmiddel.....	48
4.4 Klassiske formtyper som intellektuelle verktøy og kollektiv hukommelse	49
4.4.1 Sammenfatning.....	49
4.4.2 Diskusjon.....	50
4.4.3 Oppsummering	52
Musikalsk fantasi og kreativitet	53
5.1 Musikalsk fantasi og kreativitet	53
5.1.1 Musikalsk fantasi.....	54
5.1.2 Kreativitet	55
5.1.3 Lærerrolle	57
5.1.4 Rammebetingelser.....	57
5.2 Å våge å være kreativ.....	59
5.2.1 Tydelige oppgaver.....	60
5.2.2 Lek – å gjøre orgelimprovisasjon ”ufarlig”	61
5.2.3 Tilbakemeldinger	62
5.3 Å kunne være kreativ.....	64
5.3.1 Å flyte – og noe som <i>dukker opp</i>	64
5.3.2 Ulike Improvisasjonsmåter	65
5.3.3 Å øve – ”begrensningens kunst”	66
5.4 Å ville være kreativ	68
5.5 Å bygge stillas til utvikling av musikalsk fantasi og kreativitet.....	69
5.5.1 Sammenfatning.....	70
5.6.2 Diskusjon.....	71
5.6.3 Oppsummering	74
Personlig musikalsk språk	75
6.1 Improvisasjon som musikalsk kommunikasjon.....	75
6.2 Improvisasjon og samtale	78

6.3 Improvisasjon og språk	80
6.3.1 Å herme - og friheten til å forandre	82
6.4 Improvisasjon og interpretasjon	83
6.5 Å bygge egen stillas.....	84
6.5.1 Sammenfatning.....	84
6.5.2 Diskusjon.....	85
6.5.3 Oppsummering	88
Konklusjon	89
7.1 Oppsummering	89
7.2 Konklusjon og svar på hovedproblemstillingen	91
7.3 Tanker om videre forskning	92
Vedlegg 1	94
Vedlegg 2 - Intervjuguide.....	96
Litteratur.....	98

Kapittel 1

Tema og problemstilling

Kapittelet har fire avsnitt. Første avsnitt presenterer temaet for studien og litt av bakgrunnen hvorfor jeg valgte akkurat dette temaet. Andre avsnitt handler om problemstillingen. Det tredje avsnitt viser til tidligere forskning om orgelimprovisasjon og improvisasjon. I siste avsnitt avslutter jeg kapittelet med å gi en oversikt over oppgaven videre og å definere to sentrale begrep i oppgaven.

1.1 Tema for oppgaven

Jeg er selv organist og improviserer i forbindelse med gudstjenester. Jeg opplever i denne sammenheng det å lære å improvisere som en uavsluttet prosess; en kontinuerlig utvikling som ideelt sett fortsetter gjennom hele yrkeslivet, med organisten som sin egen lærer.

Jeg er også musikkpedagog og ut fra dette perspektiv er jeg interessert i spørsmål omkring tilrettelegging av undervisning i improvisasjon slik at dette støtter både læring og kreativitetsutvikling. Ved å forske på undervisning i orgelimprovisasjon i kirkemusikkutdanningen ønsker jeg å knytte sammen begge interesser og håper å kunne dra nytte av erfaringene mine i begge fagfelt.

Forskningstemaet mitt er undervisning i orgelimprovisasjon, med en spesiell interesse for læreres erfaringer med en undervisning som prøver å ivareta både læring av konvensjonene som tilhører improvisasjonsstilen og rom til utvikling av kreativitet.

Det er vanlig i litteratur om orgelimprovisasjon og ved en del generell forskning om improvisasjon å behandle improvisasjon og undervisning i den som sammenhengende problemstillinger uten tydelig skille mellom improvisasjon som utøvende fag, basisfag, og improvisasjon som undervisningsfag (Hanken&Johansen 2003). Tandberg (2008) mener at man lærer mye om et fag ved å se på undervisningen i faget.

1.2 Problemstilling

Lærernes oppfatninger av faget og utfordringene i faget, lærernes fagsyn (Hanken&Johansen 2003), påvirker valg av innhold og metodene for undervisningen. I orgelimprovisasjonsundervisningen vil lærernes oppfatninger påvirke hvilke oppgaver blir gitt av lærerne og hva lærerne legger vekt på i sine tilbakemeldinger. Ved læring og kreativitetsutvikling er oppgavestillingen og tilbakemeldinger viktige faktorer (Hallam 2006). Jeg mener derfor at det er interessant å spørre lærerne i faget hva de opplever som utfordringer i faget og hvilke erfaringer de har gjort med disse utfordringer i undervisningen.

Jeg har valgt derfor som hovedproblemstilling:

Hva oppfatter lærere som sentrale utfordringer i undervisningen i orgelimprovisasjon? Hva sier lærerne om tilretteleggingen av undervisningen i forhold til disse utfordringer?

Studieplanen for orgelimprovisasjonsfaget i kandidatstudiet kirkemusikk ved Norges Musikkhøgskole har fire mål for undervisningen: "Gjennom arbeidet med emnet skal studenten utvikle improvisatoriske kunnskaper og ferdigheter, utvikle evnen til musikalsk fantasi og kreativitet, tilegne seg innsikt i klassiske formtyper og utvikle et personlig musikalsk språk" (Norges Musikkhøgskole 2008).

Å arbeide for å nå målene som er satt opp i studieplanen, oppfatter jeg som en sentral utfordring i undervisningen. Målene er slik at utfordringen gjelder læringsprosesser: Å tilegne seg innsikt i klassiske formtyper; og kreativitetsutvikling: Å utvikle evnen til musikalsk fantasi og kreativitet og å utvikle et personlig musikalsk språk. Jeg tok derfor studieplanen som utgangspunkt til formuleringen av tre delproblemstillinger:

Hva oppfatter lærere som de viktigste utfordringene i forbindelse med at studentene skal tilegne seg innsikt i klassiske formtyper?

Hva oppfatter lærere som de viktigste utfordringene i forbindelse med at studentene skal utvikle evne til musikalsk fantasi og kreativitet?

Hva oppfatter lærere som de viktigste utfordringene i forbindelse med at studentene skal utvikle et personlig musikalsk språk?

Hvorfor er det viktig å forske på hovedproblemstillingen og delproblemstillingene? En del av forskningen om improvisasjon generelt og om orgelimprovisasjon har dialektikken mellom læring og muligheter til spontanitet og utvikling av en personlig stil som tema. Dialektikken ligger i utfordringen å kunne strukturere og planlegge improvisasjonen sin og samtidig å kunne reagere spontant og intuitivt.

Tord Gustavsen (1998) kaller disse generelle utfordringer i hovedoppgaven sin for *improvisasjonens dialektiske utfordringer* og mener at disse to utfordringene er grunnleggende for all improvisasjon. For å møte disse utfordringene kreves det ikke bare musikkteoretiske kunnskaper og spilleferdigheter men også selvtillit og trygghet nok til å *kaste seg ut*, å våge å begynne å framføre noe uten å vite på forhånd nøyaktig hva som skal skje i løpe av framføringen.

Karin Johansson siterer en studie om skapende prosesser hos arkitekter: "det stora lyftet i det skapande skissandet förefaller framför alt komma av förmågan att kombinera intuition och rationalitet" (Johansson 2003:8). I studien min er jeg interessert i hvordan orgelimprovisasjonslærere ser på disse utfordringer og hva de sier om tilretteleggingen av undervisningen i forhold til dem. Jeg håper at resultatene kan være med å gi noen nye eksempler og innfallsvinkler om samspillet mellom det å lære forhåndsbestemte strukturer og konvensjoner og å kunne reagere spontant og være kreativ i improvisasjonsprosessen.

1.3 Tidligere forskning

Det finns ikke mye nyere forskning som er rettet spesielt mot orgelimprovisasjon. Men 2008 ble to avhandlinger publisert: *Organ improvisation – activity, action and rhetorical practice* av Karin Johansson og *Imagination, Form, Movement and Sound - Studies in Musical Improvisation* av Svein Erik Tandberg. Temaene, problemstillingene og konklusjonene i avhandlingene belyser viktige utfordringer ved orgelimprovisasjon og har påvirket meg ved valg av problemstillingene i min studie.

Avhandlingene belyser også viktige tema ved orgelimprovisasjon og orgelimprovisasjonsundervisning.

I avsnittet videre refererer jeg først Johanssons og Tandbergs avhandlinger. Begge avhandlingene sammen gir en kort overblikk over aspekter i fagfeltet som er interessant i forhold til studien min. I slutten av avsnittet viser jeg kort til annen forskning om improvisasjon eller orgelimprovisasjon som berører mitt tema i et litt bredere perspektiv.

Johansson's studie forsker på orgelimprovisasjon som den praktiseres i dag som del av den klassiske vestlige musikkulturen. Målet er å undersøke organistenes egne beskrivelser og definisjoner av improvisasjon med fokus på kreativitet og selvinitierte læreprosesser. Johansson brukte *activity theory* som teori ramme for å kunne studere orgelimprovisasjon som del av et dynamisk kulturell-historisk virksomhets-system.

Johansson valgte en kvalitativ metode med video- opptak av framføringer og halvstrukturerte intervju med ti profesjonelle organister fra fire land.

Resultatene viste at organistene hadde en *ekspansiv* tilnærming til notasjon og musisering. Denne tilnærmingen dekonstruerte motsetningen mellom interpretasjon og improvisasjon.

Resultatene i avhandlingen viste videre at karakteren av improvisasjonene var avhengig av konteksten rundt framføringen. Studien viste to diskurser om musikk: *musikk som middel og musikk som mål i seg selv* som tilsvarte to diskurser i musikk: *kontekstuell kommunikasjon og individuelt uttrykk*. Disse diskursene regulerte rammene for de musikalske uttryksmulighetene i improvisasjonene. Diskursene var også forbundet med ulike læringsstrategier og ulike vurderingskriterier i forhold til improvisasjonenes kvalitet og kreativitet. En av diskursene ble brukt i sammenheng med orgelimprovisasjon ved gudstjenester og den andre ved konsertframføringer.

Interessant i forbindelsen med oppgaven min var organistenes bevissthet om de to ulike diskurser og sammenhengen mellom diskursene og deres kreativitetsforståelse, læringsstrategier og kvalitetsvurderingen av improvisasjonene. Organistene så seg som musikalske talere og orgelimprovisasjon som en musikalsk kommunikasjon i rammen av bestemte sosiokulturelle praksiser og konvensjoner og behersket den gjeldende retorikken og konvensjonene. Interessant var det også at informantene la mer vekt på egeninitiert læring, uformell læring, som grunnlag for sine improvisasjonskunnskaper enn den formelle undervisning de hadde fått i faget.

Læring og kreative prosesser lot seg ikke skille fra hverandre ved organistenes øving og ved deres framføringer i studien. Johansson konkluderte med at læring alltid er kreativt og kreative handlinger alltid inkluderer elementer av læring.

Forskningsinteressen i den andre avhandlingen (Tandberg 2008) er å bidra til mer kunnskap omkring improvisasjonsprosessen. Forskningsspørsmålene i avhandlingen er: "Hvordan improviserer man?" Og: "Hvordan kan man lære å improvisere?" Improvisert musikk blir skapt i en interaksjon mellom mange internaliserte konsepter av musikalske klanger med en korresponderende samling av presise fysiske bevegelser, den improviserende musiker skaper gjennom sine bevegelser den klingende musikken. Hypotesen i avhandlingen er at det er musikerens forestillinger av form og klang som setter prosessen i gang gjennom bevegelsene, som realiserer fysisk musikerens forestillinger. Persepsjonen av den skapte musikken, feedback, beriker igjen musikerens musikalske fantasi. I

improvisasjonsprosessen foregår en gjensidig påvirkning mellom de fire elementer fantasi, form, bevegelse og klang.

Tandberg belyser intuitive og kreative prosesser i improvisasjon med teorier om psykomotorisk læring, hukommelse og ekspertteori. Han går ikke inn i kreativitetsteorier. Han sammenlikner det å lære musikalske *idioms* med læring av et språklig vokabular.

Avhandlingen har to deler. Den første delen er en kronologisk gjennomgang av historiske kilder om orgelimprovisasjon fra 1500/1600 -tallet til 20. århundret. Disse kildene er i hovedsak orgelskoler som var viktig i sin tid. I tillegg brukte han overleverte beskrivelser fra tilhører som beskrev orgelimprovisasjonspraksisen på sin tid. Andre delen av boken bruker kildene og resultatene fra første delen som datagrunnlag for videre refleksjoner med utgangspunkt i en fenomenologisk tilnærming til orgelimprovisasjon. Avhandlingen konkluderer at teoriene om psykomotorisk læring gir gode forklaringer og et begrepsapparat som er fruktbart når man ser på læremåter og undervisningsmetoder i orgelimprovisasjon.

Olav Morten Wang (2008) har skrevet et masterarbeid i kirkemusikk i emnet orgelimprovisasjon. Problemstilling i oppgaven er å undersøke hva som utgjør Viernes harmoniske stil og å gi forslag til øvelser for å integrere stilen i egen improvisasjonspraksis.

Karin Johansson har skrevet to mindre studier om orgelimprovisasjon. Den ene handler om organisters oppfatninger om koralspill og koralimprovisasjon (Johansson 2003). Temaet er organisters *koralmodus*, en spesiell tilnærming til spilling av koralsatsene i koralboken med glidende overganger mellom interpretasjon og improvisasjon. Den andre studie er en diskursanalyse av to lærebøker om orgelimprovisasjon (Johansson 2007).

Lisa Dillan (2008) skrev en masteroppgave om utfordringer ved å øve å improvisere, å øve på noe som ennå ikke eksisterer. Tord Gustavsen (1998) har forsket i en hovedoppgave på improvisasjonens dialektiske utfordringer. Jeg har vært kort inne på det tidligere i kapittelet. Relevans for temaet i studien min i et litt videre perspektiv har også avhandlingene av Wigestrands (2004) og Jensenius (2009). Den første avhandlingen er relevant fordi den fokuserer på instrumentets betydning ved idegenereringen i improvisasjonsprosessen og den andre fordi den handler om sanseforbindelsene i sammenheng med musikalske forestillinger.

1.4 Avgrensning og disposisjon av oppgaven

Forskning som berører utfordringer i orgelimprovisasjonsundervisning har vært rettet mot erfaringer fra organister i rollen sin som utøvende musikere (Johansson 2008) eller forskerne har undersøkt skriftlige kilder som lærebøker i orgelimprovisasjon (Johansson 2007; Tandberg 2008). Studentenes øvingsmetoder og lærestrategier ble forsket på i forhold til interpretasjon og improvisasjon (Johansson 2003).

Studien min utvider forskningskildene ved å fokusere på lærernes oppfatninger. Som metode har jeg valgt en kvalitativ, halvstrukturert intervjustudiet med to orgelimprovisasjonslærere og en friimprovisasjonslærer. Kapittel 3 rapporterer planleggingen og gjennomføringen av undersøkelsen. I kapittel 2 refererer jeg sosiokulturell læringsteori og Vygotsky's kreativitetsteori om utvikling av kreativitet og fantasi i barndom. Denne gav grunnlaget til utformingen av intervjuguiden og analysen og diskusjonen av resultatene. I tillegg har jeg dratt inn generell relevant forskning om improvisasjon.

Kapitlene 4, 5 og 6 er resultatkapitler. Kapittel 4 refererer resultatene i forhold til den første delproblemstilling, kapittel 5 resultatene til den andre delproblemstilling og kapittel 6 svarer på den tredje delproblemstilling. Kapitlene har titlene: *Klassiske formtyper*, *Musikalsk fantasi og kreativitet* og *Personlig musikalsk språk*. Hvert resultatkapittel slutter med en diskusjon av resultatene i kapittelet og et svar på den tilhørende delproblemstillingen. Siste kapittel gir en sammenfatning av svarene til de tre delproblemstillinger. Konklusjonen av disse tre svarene er samtidig svaret til hovedproblemstillingen.

Til slutt vil jeg gjøre rede for bruken av to sentrale begrep. Jeg bruker i studien min et vidt kunnskapsbegrep, som inkluderer ferdigheter og holdninger (Hanken&Johansen 2003), fordi det er umulig å skille kunnskaper og ferdigheter fra hverandre i en improvisasjonsprosess. Ut fra praktiske hensyn differensierer jeg heller ikke mellom undervisningsinnhold og metode (ibid). I orgelimprovisasjonsundervisningen bruker man ofte oppgaver som er både innhold og metode i undervisningen. Jeg bruker derfor ord som oppgave, oppgavetyper eller undervisningsmaterial som inkluderer begge deler.

Kapittel 2

Teori

Problemstillingen min handler om hvordan lærere i orgelimprovisasjon oppfatter sentrale utfordringer i undervisningen med vekt på innsikt i klassiske formtyper, musikalsk fantasi og kreativitet og et personlig musikalsk språk.

Utfordringene om å tilegne seg innsikt i klassiske formtyper handler om læring, om det å tilegne seg noe som allerede finns utenfor studentene, og å lære å gjenskape det for å kunne anvende det i sosiale og kulturelle praksiser. For å kunne tolke lærernes utsagn i forhold til denne utfordringen trengte jeg teori om læring. Innsikt i klassiske formtyper betyr å lære noe som har vært overlevert gjennom en lang tradisjon og er velprøvd. Jeg trengte derfor teori som forklarte læring som en interaksjon mellom den lærende personen og kunnskap som er samlet opp over lengre tidsrom.

Utfordringen at studentene skal utvikle evnen til musikalsk fantasi og kreativitet i rammen av undervisningen i orgelimprovisasjon handler på den ene siden om en utviklingsprosess av musikalsk fantasi og kreativitet og på den andre siden hvordan disse evnene kan komme til uttrykk når en person improviserer på orgel. For å kunne belyse lærernes oppfatninger gjennom et teoretisk perspektiv trengte jeg derfor teoretiske begrep som kunne belyse fantasi og kreativitet på en relevant måte i forhold til musikk og slik kunne bidra med perspektiver til utviklingen av fantasi og kreativitet i improvisasjonsundervisningen.

Å utvikle et personlig musikalsk språk når man improviserer handler om å ha ervervet seg så mye fagkunnskap, ekspertise, at man kan bruke denne kompetansen på en personlig måte. I et slikt perspektiv er utviklingen av et personlig språk knyttet til læringsteori. I et annet perspektiv blir musikk ofte betegnet som en måte å kommunisere, som et språk (Sloboda 1985, Sawyer 2005, Bonde 2009). Improvisasjonsmusikere bruker ofte lingvistiske metaforer som er bygget på kommunikasjon eller retorikk når de snakker om musikken sin (Berliner 1994, Monson 1996, Ashley 2009). Improvisasjon blir da sammenlignet med en samtale med seg selv eller med andre personer: de kan være andre musikere eller tilhørere. Kommunikasjon og samtale er kreative uttrykk i hverdagen og med et perspektiv som sammenlikner improvisasjon med en samtale (Benson 2003; Sawyer 2005; Ashley 2009), knytter man utviklingen av et personlig musikalsk språk til musikalsk kreativitet og fantasi.

De tre temaene er hver for seg veldig omfattende. Det var ikke mulig å finne en teori som kunne forklare alle sammenhenger og fenomener. Jeg så derfor etter forbindelsene mellom de tre utfordringer og temaene som var knyttet til dem. Deretter så jeg etter teorier eller teoretiske perspektiv som kunne belyse forbindelsene mellom de tre utfordringene på ulike måter og som kunne fungere som et grunnlag for å velge ut mer teori skulle det være nødvendig. Hele kapittelet kretser rundt de tre tema ut fra ulike perspektiver.

Kapitteloversikt

I kapittelet gir jeg en oversikt over de forskjellige teoretiske perspektivene og begrep som er viktige i sammenheng med oppgaven min. Jeg begynner med et avsnitt som beskriver improvisasjon på en generell måte, uavhengig av stilen. I avsnittet presenterer jeg kort noen generelle kjennetegn ved improvisasjon.

Det neste avsnitt handler om perspektiver på læring som er beskrevet hos Säljö (2001,2002,2006). Jeg forstår klassiske formtyper som en del av den tradisjonelle kunnskap som blir formidlet videre i orgelimprovisasjonsundervisningen. I avsnittet presenterer jeg begrep som forklarer læring som interaksjon mellom den lærende, læreren og overlevert kunnskap. I det etterfølgende avsnitt gjør jeg rede for perspektiver på kreativitet med grunnlag i Vygotsky's ideer (Vygotsky 1930/1995; John-Steiner & Moran2003). Så drøfter jeg kort hvordan disse teorier kan bidra til å belyse den gjensidige påvirkningen mellom læring, utvikling av kreativitet og utviklingen av et personlig språk i siste avsnittet.

De fire avsnitt har titlene: *Improvisasjon – Perspektiver på læring – Perspektiver på musikalsk fantasi og kreativitet og Personlig musikalsk språk.*

Jeg er interessert i improvisasjon og hvilken rolle kreativitet og kunnskapsformidling har i forhold til det å improvisere. Derfor relaterer jeg fortløpende de generelle teoriene til improvisasjonsundervisningen.

2.1 Improvisasjon

Når jeg gikk gjennom forskning som er gjort på improvisasjon, har jeg lest tekstene i forhold til problemstillingen min. Jeg var interessert i hva forskningen viste om læring i improvisasjon og utvikling av kreativitet og et personlig språk.

Tidligere forskning i improvisasjon bygger i hovedsak på studier om jazz improvisasjon. Derfor har også forskning som omhandler improvisasjon generelt ofte bakgrunn i jazz (Ashley 2009), men noen artikler utvider begrepet til klassisk samtidsmusikk og kirkemusikk (Hoffmann&Lehmann 2003). Artikkelen om improvisasjon som jeg bruker i studien handler om generelle problemstillinger ved improvisasjon. Jeg mener derfor at deres konklusjoner er også relevante i forhold til orgelimprovisasjon,

I *The Improvisation of Musical Dialogue* beskriver Benson (2003) et musikkverk som et rom som gir musikeren mulighet til å musisere, å improvisere over musikkverket. Komponister, musikere og tilhørerne *bor* i dette rommet mens de komponerer, musiserer eller lytter til musikken. De trer inn i en musikalsk dialog med hverandre og musikkstykket det bor i. I dialogen tilfører de noe eget til musikken i en kreativ og kommunikativ prosess enten i musikerens og lytterens bevissthet, eller i en nedskrevet form som hos komponisten.

Improvisasjon inkluderer i Benson's framstilling alt fra interpretasjon av en komposisjon slik den er notert over utsmykninger, kadenser, ornamentering til mer utvidete improvisasjoner over elementer av musikkstykket. Interpretasjon og improvisasjon er glidende overganger på en skala med interpretasjon på den ene enden og improvisasjon på den andre, komposisjoner framstår som noterte improvisasjoner.

Benson tar utgangspunkt i definisjonen av ordet *improvisasjon* for å begrunne teorien sin. Improvisasjon stammer fra *improvisus* (latinsk) som betyr *uforutsett*. På engelsk har *improvisus* blitt basis til to ord: *to improve* med betydningen til *å foredle og utbygge noe*, og til *to improvise* med en tidlig mening som: *“to fabricate out of what is conveniently on hand”*(ibid:32).

Improvisasjon er derfor for Benson en prosess der man tilpasser og videreutvikler det som man har bekvem og beleilig for hånden, den er en grunnleggende og naturlig del av musikkutøvingen. Improvisasjonsprosessen er en situert prosess fordi personenes kompetanse og deres muligheter å kunne bruke kompetansen sin i den aktuelle situasjonen avgjør hvordan den enkelte improvisasjonen blir.

Komponister, interpreter og improvisatorer skaper aldri musikk isolert alene, selv om de fysisk oppholder seg i et rom alene. De relaterer seg alltid til en kontekst av tradisjon og musikkhistorie. Øving og framføring er ikke isolerte handlinger i en kulturell nisje, men deler av en pågående sosial og musikalsk dialog(Benson 2003).

Jeg presenterer i avsnittet videre noen begrep og generelle kjennetegn ved improvisasjon som har hatt betydning for tolkningen av intervjuene, for eksempel ved formuleringen av spørsmålene og ved valg av kategorier. Avsnittet har fem korte deler som heter: *Sosiokulturell funksjon – Ekspertteori – Kognitive utfordringer – Å komme bak kunnskapsbasen – Improvisasjon og språk*.

2.1.1 Sosiokulturell funksjon

Improvisasjon er ingen entydig begrep, den inkluderer en rekke av forskjellige aktiviteter som involverer improvisatoriske element i forskjellig omfang. Improvisasjon kan være alt på en skala fra små forandringer i rytmikk eller artikulasjon av et innøvd stykke til å tilføye forsiringer, å improvisere etter bestemte regelsystemer og til sist fri og spontan improvisert musikk (Hallam 2006).

Improvisasjonens sosiokulturelle funksjon påvirker meningen med improvisasjonen, praksisen og atferden hos musikerne og tilhørerne (Kenny&Gellrich 2002). Hallam (2002) forstår derfor improvisasjon som en konstruksjon, i likhet med kreativitet, som blir bestemt av de sosiokulturelle praksiser som improvisasjonen er en del av.

2.1.2 Ekspertteori

For klassisk utdannete musikere er improvisasjon ofte forbundet med angst hvis de har lite eller ingen erfaring med improvisasjon og opplever et stort og pinlig gap mellom egne profesjonelle ferdigheter ved reproduserende utøving og det å være på et nybegynnernivå ved improvisasjon (Hoffmann&Lehmann 2003).

Improvisasjon blir av Hoffmann&Lehmann (2003) bekrevet som en musikalsk skapelsesprosess, som ligger et sted mellom spontanitet og intenst forberedelse. Improvisasjonens funksjon og tradisjonen bestemmer hvor mye forberedelse er nødvendig og i hvilket omfang spontanitet er mulig.

Improvisasjon er derfor en kompleks ferdighet. Men den lar seg beskrive og det er mulig å lære å improvisere gjennom undervisning og øving

For Pressing (1998) er generell ekspertteori en fruktbar tilnærming til å forstå læringsprosesser hos improviserende musikere. Han sammenlikner utviklingen av improvisatoriske ferdigheter med generelle prinsipper ved ekspertiseutvikling. Han bygger på Sloboda (ibid) ved å skille den kompetansen som en improvisasjonsmusiker trenger i reseptiv og produktiv musikalsk kompetanse.

2.1.3 Kognitive utfordringer

Det som er felles for alle improvisasjonspraksiser og forståelser av improvisasjon er at utøveren tar kreative valg under framføringen, i nuet. Dette skaper betingelser for improvisasjon som bestemmer at den kreative handlingen, det å skape noe nytt, skal skje mens improvisasjonen foregår, under framføringen. Med dette må valgene tas i løpet av veldig kort tid. Slike tidsmessige begrensninger gjør virksomme mekanismer nødvendig som gjør det for musikeren mulig å oppfatte og reagere raskt. Musikeren trenger en *kunnskapsbase* som den har tilegnet seg gjennom øving og erfaring, den er oftest idiomatisk til bestemte sjanger. Under framføringen blir nye valg generert ut fra denne basen (Hallam 2006).

Pressing (1998) bruker begrepet *kunnskapsbase* for den samlede *produktive og reseptive* musikalske kompetansen som musikeren har opparbeidet seg og samlet opp gjennom hele livet sitt.

Som produktiv musikalsk ekspertise trenger en improvisator kompetanse til å møte kognitive utfordringer. Improvisasjon betyr å måtte løse problemer i øyeblikket. Det gjelder å oppfatte rask informasjonene og å kunne omsette disse informasjoner i handling på samme tid. Musikeren må kunne oppfatte og bearbeide sanseinntrykkene, kunne konsentrere seg på det han/hun gjør, kunne tolke situasjonen, treffe valg, kunne forutse de videre forløpet, kunne lagre inntrykkene i hukommelsen og hente de igjen etter behov (ibid).

Den reseptive ekspertisen blir uformell ervervet gjennom de felles kulturelle erfaringer i et samfunn. Denne kompetansen er en felles kompetanse for musikere og ikke-musikere. Den gjør musikalsk kommunikasjon mulig fordi den gir tilhørerne mulighet til å kunne oppfatte og respondere på musikken, å kunne gjenkjenne noe..

Bladlesning og improvisasjon innbefatter begge å kunne framføre noe, uten å ha øvd det inn på forhånd (Thompson& Lehmann 2004). Dermed har begge ferdigheter liknende psykologiske betingelser. Begge ferdigheter er *åpne* psykomotoriske ferdigheter. Det betyr at utøveren må kunne tolke og tilpasse musiseringen til situasjonen. Ved improvisasjon og bladspill er det nødvendig å kunne tilføye rask relevante element og slik komplettere informasjonsbiter som spilleren har oppfattet. Et eksempel for en åpen ferdighet er det å kunne spille fotball i et lag i motsetning til lukkede ferdigheter som for eksempel en svømmer har.

2.1.4 Å komme bak kunnskapsbasen

Selv om forskning om improvisasjon fokuserer mye på de elementene ved improvisasjon som kan læres og øves, er forfatterne enig i at målet for en improvisator er å bli en unik og gjenkjennelig artist med en egen stemme (Thompson&Lehmann 2004). Kenny&Gellrich (2002) skiller mellom prosessen med å bygge opp en kunnskapsbase, - noe som man kan lære gjennom undervisning - , og det å komme *bak* kunnskapsbasen, å kunne musisere på en intuitiv, personlig og uttrykksfull måte. Forfatterne bruker for denne tilstanden begrepet *transcendence* og forbinder den med *flow*-opplevelsen (Csikszentmihalyi & Rich 1997). "Transcendence can be understood as a heightened state of consciousness that moves beyond the confines of (thereby often jettisoning) the accumulated knowledge base itself" (Kenny&Gellrich 2002: 125). Undervisning i improvisasjon kan bruke forskjellige metoder og framgangsmåter til å kunne formidle den nødvendige kunnskapen og å utvikle evnen til å komme bak denne kunnskapen. Forfatterne mener at kombinasjoner av læringsstrategier som imitasjon og automatisering i forbindelse med utforskende, prosessorienterte læringsprosesser kan hjelpe musikerne til å komme *bak* kunnskapsbasen, i *transcendence* tilstanden.

For å kunne improvisere, må musikeren ha tilegnet seg en kunnskapsbase gjennom øving over tid som er idiomatisk til den aktuelle sjanger og fra denne kunnskapsbasen genererer musikeren nye ideer i framføringen (Hallam 2006). Flow-tilstanden er en forutsetning til å kunne være kreativ (Kenny&Gellrich 2003). Den gir også motivasjon til å tilegne seg den komplekse kunnskapsbasen (Ashley 2009).

2.1.5 Improvisasjon og språk

Kunnskaper i improvisasjon innebærer å tilegne seg og beherske et musikalsk vokabular av mønster og strukturer som former basisen av det musikalske uttrykket, slik man bruker ord eller fraser ved spontan bruk i en samtale. I slikt perspektiv på improvisasjon kan man se paralleller til språklig kommunikasjon (Ashley 2009). Blaking (1976) begrunner naturligheten av å improvisere med kjensgjerningen at ingen synes det er uvanlig at noen finner spontant på nye ytringer i sitt morsmål. Tvert imot ville man betrakte det som uvanlig, hvis noen ikke kunne gjøre det.

2.2 Perspektiver på læring

I et sosiokulturelt perspektiv er å lære det å tilgodegjøre seg deler av samfunnets samlede kunnskaper for eksempel å lese, skrive, regne o.s.v. (Säljö 2006). Perspektivet er rettet mot interaksjonen mellom aktørene i en læresituasjon. Interaksjonen kan skje mellom de involverte personene og den kan skje mellom personen som lærer noe nytt og *redskapene* eller *verktøy* som brukes i denne prosessen. Jeg bruker hovedsakelig begrepet *verktøy* i oppgaven, men skiller den ikke fra redskap begrepet og bruker av og til derfor begge begrepene om hverandre.

Den *nærmeste utviklingszone* eller den *proksimale sone* er et begrep som kan belyse hvilken rolle den sosiale interaksjonen og medierende verktøy spiller i undervisningen (Säljö 2001, John-Steiner & Moran 2003). I oppgaven bruker jeg i hovedsak begrepet den *nærmeste utviklingszone*. Begrepene ble utviklet av Vygotsky for å forklare læring som en interaktiv og sosial prosess (Säljö 2001).

Fagkompetanse er ikke noe som er statisk, men som er i stadig forandring. I løpet av tusenvis av år har menneskene utviklet seg til samfunn og individer med svært forskjellige kunnskaper og ferdigheter. Forskjellene i kunnskap mellom de ulike kulturer og individer er derfor i mindre grad biologisk betinget, avhengig av den enkelte personen. Men forskjellene er i hovedsak et produkt av læring og sosiokulturelle erfaringer over flere generasjoner (Säljö 2002) i et bestemt samfunn til en bestemt tid. Ut fra et sosiokulturelt perspektiv er det interessant hvordan kunnskapene som menneskene har skaffet seg blir videreutviklet over tid, hvordan mennesker gjør seg nytte av en *kollektiv hukommelse* gjennom læring og utvikling. Læring innbefatter å tilegne seg den nødvendige verktøykompetansen i faget.

Jeg vil i avsnittet gjøre rede for begrepene verktøy, kollektiv hukommelse og den nærmeste utviklingszone. Begrepene kan nyansere noen aspekter ved utfordringen at studentene skal bli kjent med klassiske formtyper i improvisasjonsundervisningen. Avsnittet har fire deler som har titlene: *Verktøy – Verktøykompetanse – Kollektiv hukommelse – Den nærmeste utviklingszone*.

2.2.1 Verktøy

Viktige aspekter ved verktøy-begrepet er at verktøy er medierende, det påvirker hva og hvordan man lærer. De gjør det mulig å kommunisere erfaringer, Vygotsky (1930/1995) betegner slike annenhands erfaringer som *lånte erfaringer*. Verktøy kan strukturere og sammenfatte kunnskap og gjør det dermed mulig å formidle kunnskap videre. Verktøy krever ofte at man lærer seg ferdigheten til å

kunne bruke dem. Det er forskjellig hvor mye kompetanse man trenger til å kunne bruke det enkelte verktøy, men noen krever en betydelig ekspertise. Hvis man har oppnådd nok ferdighet blir verktøyene *gjennomsiktige*. Det blir naturlig og selvfølgelig å bruke dem og oppmerksomheten kan konsentrere seg om det *hva* man vil bruke verktøyet til, istedenfor *hvordan* man skal bruke det.

Verktøy kan være fysiske eller intellektuelle verktøy. Språk fungerer som verktøy til læring fordi språket er en forutsetning for kommunikasjon og dermed formidlingen av kunnskap. Fysiske verktøy forandrer fysiske objekter, mens intellektuelle verktøy påvirker mentale prosesser.

Intellektuelle verktøy har en *interpsykologisk* og en *intrapsykologisk* funksjon. Verktøy gjør kommunikasjon med andre mennesker mulig. Det er den interpsykologiske funksjonen. Den andre funksjonen er den intrapsykologiske funksjonen, som gir muligheten til å kommunisere med seg selv (Säljö, 2002).

Utviklingen går fra den ytre samtalen, den interpsykologiske samtalen til den indre samtalen. I forbindelse med improvisasjon betyr det at musikeren må ha spilt og hørt musikalske mønster eller former og lagret de som *begrep* i hukommelsen før den kan forestille seg disse i improvisasjonsøyeblikket, før de skal klinge.

Som jeg har skrevet tidligere, har verktøy en medierende effekt. Hvilket verktøy blir brukt i en lærings- eller utviklingsprosess påvirker hvordan man lærer og hva som blir lært eller ikke lært. Redskapene virker som en slags raster eller briller, som hjelper til å forstå fenomener og å sanse omverden ut fra bestemte kriterier (Säljö 2001:102). Redskapene kan ikke byttes ut eller forandres uten at dette påvirker resultatet av læringen eller utviklingen.

Å bruke og å lære å bruke redskaper er ikke bare en mekanisk gjentakelsesprosess. Nye behovene og praksiser fører til andre måter å bruke redskapene. Og forandringer ved et redskap kan forandre den praksis, hvor dette verktøy har vært brukt.

Musikkinstrumenter er slike fysiske redskaper eller artefakter. I barokktiden var orglene bygd på en annen måte enn i begynnelsen av forrige århundre: derfor brukte organistene forskjellig pedalteknikk og artikulasjon i 1700-tallet og 1900-tallet og registrerte annerledes. På den andre siden førte forandringer i klangideal og i samtidige musikkpraksiser til disse forandringer i orgelbygging.

I forskjell til komposisjon, som man kan gjøre som en kognitivprosess, er improvisasjon dypt knyttet til kroppen fordi man spiller et instrument eller synger i tillegg til komposisjonsprosessen. Dette krever psykomotoriske ferdigheter hvor man ser på klangsekvensene som er typiske ikke bare som avstrakte strukturer som blir overlevert videre men som noe som er knyttet til bestemte bevegelser, til den teknikken som man trenger til å spille på instrumentet (Ashley 2009, Wigestrånd 2006).

Kunnskap om verktøy og hvordan man kan bruke det har en sosial og kommunikativ opprinnelse. De har oppstått i felles praksiser og eksisterer før individet og dets tenkning. På denne måten er redskapene med og former vår utvikling og vår måte å tenke. For klassiske musikere har musikkteoretiske begrep en slik funksjon som intellektuelle redskaper. De er et fagspråk som man må lære seg for å kunne kommunisere med andre musikere og for å kunne kategorisere og huske musikken.

Intellektuelle verktøy fungerer som strukturerende ressurser, fordi de gjør det mulig å kategorisere, sammenlikne o.s.v. I en improvisasjon kan en referent (Pressing 1998) fungere som et strukturerende verktøy fordi den er knyttet til regler som begrenser valgmulighetene. Gjennom en slik begrensning er det lettere å velge rask.

Fysiske verktøy, som for eksempel et instrument, legger premisser på klangmuligheter, hva som er teknisk mulig å spille. Dermed begrenser instrumentene også de musikalske valgmuligheter og har slik en strukturerende funksjon.

2.2.2 Verktøykompetanse

Verktøy krever ferdighet for å kunne brukes. I begynnelsen bruker man oppmerksomheten til å lære å bruke verktøyet. Etter hvert blir prosessene mer og mer automatisert og selvfulgelige, brukeren kan konsentrere seg mer om det hva han eller henne vil oppnå med å bruke verktøyet. Ved nok ferdighet blir verktøyene *gjennomsløktige* (Säljö 2001). Det blir naturlig og selvfulgelig å bruke dette verktøy, som om det er en del av egen kropp. Dermed blir oppmerksomheten fri til mer komplekse oppgaver for eksempel for de litt overordnede strukturene i en improvisasjon eller til å kunne oppfatte respons.

For en nybegynner betyr alle detaljene i en improvisasjon en stor bevisst, kognitivt anstrengelse. Gjennom øving blir prosessen langsam mer automatisert, veien går fra det bevisste til det ubevisste (Thompson&Lehmann 2004).

Referenter er kognitive, perseptuelle eller emosjonelle strukturer som leder musikeren gjennom improvisasjonen, de fungerer som verktøy. En referent kan være en låt eller en blues-skjema. Vesentlig er at utøveren forbinder bestemte framføringsmåter med referenten, for eksempel en kjent innspilling av låten. Det er forskjellig hvor mye informasjon og hvilken informasjon referenten transporterer, hvor kompleks den er. Musikeren må kunne gjøre seg nytte av denne informasjonen, må kjenne den. Hvor godt referenten fungerer som verktøy er avhengig av hvor godt musikeren kan utvikle den videre (Pressing 1988).

2.2.3 Kollektiv hukommelse

Verktøy gjør det mulig å samle opp store mengder med kunnskap og å formidle denne kunnskapen videre over lange tidsrom. På denne måten har det vært mulig å bygge opp ny kunnskap på grunnlag av tradisjonell kunnskap og å spesialisere og forfine kunnskapene videre. Dette gjelder fysiske artefakter, som tydelig og åpenbart lagrer kunnskap, for eksempel bøker, datamaskiner, film og lydopptaksutstyr. Men dette gjelder også språklige begrep som gjør det mulig å gi viten videre til nye generasjoner. Säljö (2006) betegner dette som *kollektiv hukommelse*. Den kollektive hukommelsen er større og rommer mer kunnskap enn et enkelt menneske eller en generasjon kan tilegne seg uten disse redskapene.

I forhold til musikkundervisningen kan notasjon være et eksempel for et slikt verktøy. I orgelimprovisasjonsundervisning arbeider man noen ganger med noter, for eksempel en salmemelodi eller en koralsats som basis for en improvisasjon. Men største parten av undervisningen foregår uten noter, gjennom demonstrasjon og forklaringer. I en slik undervisningsform spiller demonstrasjon og imitasjon en stor rolle. Men også begreper er viktige, for å kunne strukturere og huske det som blir demonstrert. En *fugato* betyr vanligvis ikke bare en 3 eller 4stemmig forimitasjon av et melodiavsnitt eller et motiv. Ordet er også knyttet til en bestemt stil,

her barokkstil, og eventuelle senere utviklinger av formen. Begrepet fugato samler mange forskjellige kunnskaper og erfaringer i et begrep som omfatter en bestemt klang, tempo, regler i stemmeføring o.s.v, kort sagt en bestemt måte å lage et musikkstykke. På denne måten kan begrepet fugato fungerer som et verktøy til å gi kunnskapene som er knyttet til dette ordet, videre.

Forutsetning for denne kunnskapsoverføring er at studenten har lært hva begrepet fugato betyr, og kan omsette disse kunnskapene som er samlet i begrepet fugato i lyd. Studenten må ha hørt og erfart hvilke kunnskaper er kodet i begrepet og han eller hun må ha de nødvendige ferdigheter i orgelspill for å kunne benytte seg av kunnskapene i en improvisasjon som ligger i begrepet fugato.

2.2.4 Den nærmeste utviklingssonen

Improvisasjonsferdighetene utvikles i en praksisfelleskap (Ashley 2009). Et av Vygotsky's mest kjente konsepter er den nærmeste utviklingssonen. Et område hvor en person utvikler sin kunnskap med hjelp av en mer erfaren person (Säljö 2001, John-Steiner&Moran2003). "Den nærmeste utviklingssonen angår relasjonen mellom personens nåværende kunnskaper innenfor et felt og det nivået en må nå for å beherske en ny ferdighet." (Säljö 2002: 54).

Viktige aspekter ved den nærmeste utviklingssonen er at læringen skjer som sosial interaksjon med en mer erfaren person. Interaksjonen kan også være mellom for eksempel studentene imellom eller gjennom bruk av verktøy. Det som er sentral er at personene eller verktøyet gir muligheter til konstruktive tilbakemeldinger. Dermed kan begge, person eller verktøy, fungerer som stillas.

Den nærmeste utviklingssonen er avhengig av den lærendes forkunnskaper, den er ikke knyttet til bestemt alder eller utviklingstrinn. Utviklingssonen innebærer potensielle kunnskaper, som personen trenger hjelp til for å kunne ta i bruk. Utviklingssonen er også det område hvor den som lærer er mottakelig og motivert for støtte og forklaringer fra en mer kompetent person (Säljö 2001:126). Utviklingssonen er ikke et stadium i individets intellektuelle utvikling, men beskriver en stadig forgående prosess. Sonen består i avstanden mellom det som en person har som forkunnskaper og klarer på egen hand og det som personen klarer med hjelp av veiledning av en annen person eller annen støtte (Vygotsky 1978). Sonen forflytter seg hele tiden i takt med kunnskapen som den aktuelle personen tilegner seg. Den er relatert til ulike kunnskapsområder og ferdigheter og kan da ligge på helt forskjellige nivåer. En person kan være en fremragende ekspert på et område, og en usikker nybegynner når det gjelder andre kunnskaper. Læringsmekanismene som ligger underforstått i begrepet er derfor uavhengig av den lærendes alder. Begrepet kan brukes i sammenheng med læringsprosesser hos både barn og voksne.

Veilederen som fungerer som stillas i den nærmeste utviklingssonen medierer og får en lignende funksjon som et verktøy. Säljö (2001) illustrerte den medierende funksjon med et eksempel hvor mødre lærte barna sine å knyte en knute. Noen mødre brukte en illustrasjon av knuten og forklarte bildet, mens andre viste barna hvordan de skulle lage knuten og oppfordret barna å imitere dette. Alle barn lærte å lage knuten, men de lærte dette på forskjellige måter og gjennom å ta i bruk forskjellige ferdigheter.

Den nærmeste utviklingssonen kan forklare prosesser i en til en undervisning i som for eksempel i mesterlæretradisjonen eller gruppesamarbeid. Veiledning har lang tradisjon i musikkundervisning for eksempel undervisning i orgel improvisasjon, som del av mesterlæretradisjonen (Nielsen&Kvale 2000). Veiledningen fungerer som en støtte, et stillas (Säljö 2001:126). Et stillas kan være en person som veileder, men intellektuelle eller fysiske redskaper kan også fungere som stillas. I

improvisasjonsundervisning er det for eksempel vanlig lære noe nytt gjennom å imitere. Det kan være noe som læreren demonstrerer, men det kan også være noe som man har hørt på et opptak eller har sett i et partitur. Forebildet fungerer da som et stillas, enten som person eller som fysisk redskap.

Ved gruppeimprovisasjon kan medlemmene i gruppen fungere som stillas for hverandre, med å fange opp og videreutvikle framsatte ideer, å kunne veksle med rollen som solist og å akkompagnere. Denne formen for stillas kan motvirke prestasjonsangst (Hallam 2006) og kan gi inspirasjon til nye ideer.

2.3 Perspektiver på musikalsk fantasi og kreativitet

It is the interaction between the individual and the environment that ultimately shapes creativity (Hallam 2006: 84).

Kreativitet og utviklingen av kreative evner henger tett sammen og er vanskelig å skille. Det er ikke mulig å definere entydig hva kreativitet er og dermed er det også vanskelig å si hva de kreative evnene er, som skal utvikles i undervisningen. Man vurderer en persons kreative evner vanligvis gjennom å se på produktene denne personen har skapt, dette er igjen vanskelig fordi intet menneske skaper noe helt alene og upåvirket av omgivelsene. Man trenger derfor kunnskap om prosessene som skjer innenfor den individuelle personen som skaper noe nytt og viten som belyser omgivelsenes påvirkninger. Disse påvirkninger skjer gjennom de forskjellige sosiokulturelle praksiser som personen møter og blir kjent med gjennom livet. Et sosiokulturelt syn på kreativitet er et tverrfaglig perspektiv som prøver å forklare kreativitet ut i fra aspekter ved individuelle, psykologiske prosesser og perspektiver som inkluderer interaksjonen med omgivelsen (Sawyer 2006). I den senere tids kreativitetsforskning har vi sett en sterkt stigende forståelse for at sosiale omgivelser både i oppvekst, i skole og universitet og på arbeidsplassen har stor betydning for kreativitet, i noen tilfeller helt kritisk (Kaufmann 2006:22).

Det ville sprengte rammen av oppgaven å gå nærmere inn på de forskjellige kreativitetsteorier. Jeg har derfor valgt ut perspektiver som jeg tror er best egnet til å forklare noen av prosessene som er viktig når studenten skal utvikle kreative evner og musikalsk fantasi i orgelimprovisasjonsundervisningen. Jeg har ikke som mål å gi en fullstendig oversikt over de forskjellige teorier og perspektivene. Men jeg ønsker å forklare viktige begreper og vinklinger i synet på kreativitet som jeg har funnet tjenlige for å utvikle kunnskap om studiens tematikk.

Avsnittet har seks deler med titlene: *Kreativitet med stor K eller liten k - Kreativitet, nyhet og verdi – Kreativ prosess og kreativ produkt – kreativitet og fantasi – Fantasiens mekanismer – Kreativitet, emosjon og motivasjon.*

2.3.1 Kreativitet med stor K eller med liten k

Når man undersøker kreativitet er det viktig å avklare om man er opptatt med de store oppfinnelser som har forandret verden, kreativitet med K, eller om interessen gjelder hverdagskreativiteten, kreativitet med k. Eksempler på kreativitet med k for eksempel kreative måter å undervise hos lærere, forskning eller skuespillere i improvisasjonsteater. I oppgaven vil jeg se på kreativiteten i orgelimprovisasjon som hverdagslig kreativitet. I orgelimprovisasjon er det kreative produkt en praksis, en måte å handle profesjonelt i hverdagen som kirkemusiker. Den ligner derfor mest på hverdagskreativitet.

”Mange viktige oppdagelser i vitenskapen er gjort, fordi forskerne har sett oppmerksom på rutinemessige, hverdagslige prosesser. Noen var mer oppmerksom på situasjonen enn situasjonen egentlig var berettiget til og transformerte dermed en hverdagslig begivenhet til en stor oppdagelse” (Csikszentmihalyi 1997:104)

Vygotsky (1930/1995) mener at begge kreativetsformer bygger på de samme prosessene.

2.3.2 Kreativitet, nyhet og verdi

Ut i fra et sosiokulturelt perspektiv bestemmer verdi og nyhet/originalitet om et produkt er kreativt eller ikke (Kaufmann 2006, Sawyer 2006). Det er ikke bare den kreative personen som kan bestemme om et produkt er kreativt. Samfunnet og kulturen i samfunnet påvirker hva som blir oppfattet som kreativ og hva som ikke blir oppfattet som kreativ. I vår kultur blir ordet kreativ oppfattet som noe positivt, noe som man etterstreber. Det er ikke et nøytralt ord, men er sterkt verdiladet. Det ligger med dette også et maktspekt i det hvem som kan bestemme hva som vurderes som kreativ eller ikke.

Hva man forstår som ny nok til å bli vurdert som kreativ, er avhengig av hvem som vurderer nyheten av produktet. Det avhenger av den skapende personen, dens bakgrunn og konteksten rundt den kreative prosessen. Det er avhengig om det er et barn eller om det er en voksen. Om produktet stiller krav til musikkfaglig ekspertise, for eksempel orgelimprovisasjon i en gudstjeneste og konsert, eller om improvisasjonen er en del av musikkundervisningen i barneskolen. Spørsmålet er også om det skapte skal være ny og nyttig for den personen som har skapt det eller om produktet skal være nytt og verdifullt for mange. Grunnen er at det er ikke nok at noe er nytt, det skal også være verdifullt for noen eller noe. Vurderingen av nyhet og verdi, og dermed om noe er kreativ eller ikke, er situert og kulturavhengig.

Kulturen bestemmer om nyhet/originalitet eller imitasjon har høyest verdi. En kultur kan være sammensatt av forskjellige delkulturer (Varkøy, 2003:200). Disse kan dele verdiene sine, men de kan også ha motstridende verdier. Motstridende verdier mellom delkulturer fører til spenninger i en kultur som kan være spesielt vanskelig hvis de er tause verdier, noe som man bare tar for gitt.

Så som en kultur kan være sammensatt av flere delkulturer, kan en person ha sin identitet fra flere kulturer som kan ha samme, men også forskjellige oppfatninger og verdier. På denne måten kan medlemmene i en kultur ha sine individuelle blandinger av ulike identiteter i delkulturer. Det kan for eksempel føre til ulike oppfatninger av kreativitet.

I vår vestlige kultur har nyhet en høyere verdi enn imitasjon og tradisjon. Orgelimprovisasjon har som mål å være et kunstuttrykk og er en del av vår vestlige kultur med stor krav til nyhet og en forestilling om kunst som noe nytt og provoserende, noe som bryter med konvensjonene. Samtidig er orgelimprovisasjon en del av rituelle praksiser som gudstjenester, vigslor og begravelser som krever mye kjennskap og videreføring av tradisjoner. Disse to delkulturer vurderer kreativitet på ulike måter. Eventuelle forskjeller og spenninger mellom disse to kreativitetssyn kan få betydning for lærernes oppfatninger av utfordringer i undervisningen.

Improvisert musikk baserer seg vanligvis på forhånds bestemte strukturer eller former: for eksempel akkordskjema i jazz, melodien i Keltisk musikk, maqam i islamsk musikk og raga i indisk. I hver av disse stiler er noen aspekter i musikken ikke blitt fastlagt på forhånd og det blir forventet at utøveren

finner en akseptabel løsning. Akseptabiliteten av improvisasjonen ligger i de stilistiske konvensjonene. Dermed er en god improvisasjon i hver stil og sjanger avhengig av at musikeren kan stilen, har kunnskap og forståelse for stilen. Improvisasjonen er vellykket i den grad den forholder seg til stilen (Thompson&Lehmann2004).

I et sosiologisk perspektiv blir kreativitet vurdert av feltet. Ekspertene eller andre innflytelsesrike mennesker i feltet *gatekeepers* eller *intermediaries* bestemmer gjennom å bli *enig* de verdiene som skal gjelde i feltet og om et nytt produkt kan bli vurdert som kreativ (Sawyer 2006).

I orgelimprovisasjonsundervisning er lærerne i faget og utdanningsinstitusjonene ekspertene som vurderer kreativiteten i studentenes improvisasjoner. For undervisningen betyr et slikt perspektiv at kreativitet er domeneavhengig. Undervisningen må derfor sikte på at studentene lærer seg konvensjonene og kunnskapen i faget for å kunne ta del i praksisfelleskap og bli en del av feltet.

Det kritiske punktet i en undervisning som skal utvikle kreative evner er fra et slikt perspektiv, hvor streng reglene er for hva og hvordan man kan si noe og hvordan komfortabel studentene føler seg innenfor disse konvensjonene (Säljö 2002).

2.3.4 Kreativ prosess og kreativ produkt

I en improvisasjon er den kreative prosessen det ferdige produktet. Det er ikke så mye forsket på kreativitet under framføring av musikk (Sawyer 2006). Improvisasjon er en måte å musisere, å handle. I forskning på musikalsk kreativitet har man i hovedsak forsket på komposisjon, hvor en kreativ prosess ender opp i et ferdig produkt. (Sawyer 2006). En improvisasjon er både prosess og produkt samtidig. Produktet er situert, det er flyktig, lyden forsvinner, så lenge man ikke tar den opp. De enkelte fasene som for eksempel å få en ide, vurdere den og å utføre den, smelter sammen. Men å se på kreativitet som ulike faser som forberedelse, inkubasjon, ide og vurdering kan være en hjelp i undervisningen av improvisasjon for å forklare forskjellene mellom å øve improvisasjon og å improvisere i en spesifikk situasjon (Pressing 1988;Kenny&Gellrich2002). Modellene kan for eksempel forklare øving og læring som forberedelse og inkubasjon. Forberedelse er en viktig aspekt i improvisasjon for å automatisere ferdigheter til å kunne ta raske valg i improvisasjonsøyeblikk. Øvingsmålet er å utforske hele bredden av mulige motoriske handlinger og musikalske effekter. (Pressing 1988).

2.3.5 Kreativitet og fantasi

Vygotsky (1930/1995) beskriver hvordan mennesker tolker sin omgivelse og dermed former sine forestillinger. Denne prosessen skjer i en uavbrutt pendelbevegelse mellom reproduksjon og nyskaping. I Vygotsky's syn er kreativitet en evne som alle menneskene har til å tolke og tilpasse seg til omgivelsen. Kreativitet er en allmenn kombinasjonsevne, det er hjernens måte å bearbeide persepsjonene og tilpasse og kombinere disse til den aktuelle situasjonen. Dermed er det karakteristiske ved kreativitet hos Vygotsky at det er en prosess og at det er en hverdagsaktivitet. Denne prosessen er grunnleggende for både K- og k-kreativiteten. Store og små oppdagelser og nyskapingen bygger på de samme prosessene. Det er ingen motsetninger, men bygger på hverandre(ibid: 37).

Fantasi er det indre forestillingene som hjernen lagrer og konstruerer ut fra tidligere erfaringer. Dette er en kontinuerlig prosess som foregår gjennom hele livet. Fantasi og virkelighet er to sider av

samme sak, ikke noen motsetninger. Fantasien er en kreativ tolkningsprosess av den indre og ytre verden. Dermed påvirker betingelser i den ytre verden personens indre kreativtetsprosess.

”Varje uppfinnare, till och med geniet, är alltid ett barn av sin tid och sin miljö. Hans skapande utgår från de behov som skapats före honom, och stödjer sig på de möjligheter som, återigen, existerar utanför honom själv. [...] Skapandet utgör en historisk kontinuerlig process, där senare former bestäms av de föregående.” (ibid:37)

Fantasiens virksomhet grunner seg på erfaringer og behov og de interessene som blir utløst av behovene. Den består av en kombinatorisk evne og i kunnskapen å kunne materielt kroppsligjøre fantasibilde, gi den et ytre uttrykk.

I jazzimprovisasjon spiller klangforestillingen eller *feedforward* en stor rolle. Den er verken bare reprodutiv(hukommelsesbasert) eller produktiv(kreativ). Improvisatoren spiller i et perseptivt felt som danner et rammeverk for de forestillingene som oppstår. Dette feltet inkluderer persepsjonen av ytre inntrykk, indre forestillinger og bevissthetstilstander som blir vekket av disse indre og ytre persepsjoner. Forestillingene i feltet blir bearbeidet og organisert gjennom for eksempel kombinasjoner, assosiasjoner og kontraster (Pressing 1988).

2.3.6 Fantasiens mekanismer

Alle menneskelige handlinger bygger på to handlingstyper, reproduserende og nyskapende aktiviteter (Vygotsky 1930/1995). Reproduserende aktiviteter bygger i stor grad på hukommelsen. De innbefatter å kunne gjøre om igjen eller herme etter noe som fantes fra før. Denne evne har stor betydning for den hele menneskelige utvikling og tilpasning til omverden. Den evnen gjør læring mulig. Den andre handlingstypen består av nyskapende aktiviteter. Hjernene er ikke bare et organ som bevarer og reproduserer tidligere erfaringer og inntrykk. Den kombinerer, bearbeider kreativt og skaper nye forestillinger og handlingsmåter ut fra tidligere erfaringer. Vygotsky bruker begrepene dissosiasjon og assosiasjon. I nyere teorier brukes det også bisosiasjon for forbindelser mellom tanker og forestillinger som ligger i utgangspunkt fjern fra hverandre (Kaufmann 2006). Hjernene gjør med disse oppdelinger, forenklinger og nystruktureringer nye skapende aktiviteter mulig.

Pressing (1998:56) beskriver improvisasjon som en ”interruptible associative process based on the ongoing evaluation of previous musical events”.

Kreativ forestilling oppstår når fantasien blir beriket med å kunne tenke i begreper. For Vygotsky ligger nøkkelen til begrepsdannelsen i betydningsmessig mediering. Å kunne tenke i begreper oppstår ikke fullstendig utformet med en gang, ferdigheten utvikler seg gjennom prøving og feiling, gjennom bruk av subjektive kriterier, bruk av sansene og til slutt logiske forbindelser. Denne utvikling foregår gjennom hele livet(John-Steiner&Moran 2003).

For å øve opp assosiasjonsevnen i improvisasjon kan man bruke andre inspirasjonskilder som dans, bevegelse, poesi, film, bilder o.s.v . Andre øvelser er å ta risiko og å bruke tidligere feil som en kilde for nye ideer og muligheter (Kenny&Gellrich 2002).

En improvisator trenger kompetanse til å møte utfordringer som gjelder menneskelig informasjonsbearbeidelse og å kunne omsette disse informasjonen i handling på samme tid. Det betyr at musikeren må kunne kode og bearbeide sanseintrykkene, må kunne konsentrere seg på det han eller henne gjør, må kunne tolke situasjonen, treffe valg, kunne forutse de videre forløpet, kunne

lagre inntrykkene i hukommelsen og hente de igjen. I tillegg skal musikeren kunne transformere disse prosessene i et musikalsk uttrykk som reflekterer en personlig måte å organisere det musikalske materialet og som berører tilhørerne emosjonelt (Pressing 1998).

Slutten i sirkelen er den *krystalliserte* fantasien. Fantasien blir eksternalisert, den får et ytre uttrykk. Får å kunne krystallisere indre forestillinger trenger man verktøykompetanse, for eksempel språklige begreper eller som improvisator kjennskap til ulike improvisasjonsmodeller.

2.3.7 Kreativitet, emosjon og motivasjon

Følelser og opplevelse av mening er viktige faktorer i kreativitetsprosessen. Tanker og følelser påvirker hverandre og er begge like viktig i den kreative prosessen. Vygotsky skriver at "emosjonen prøver å bli kroppsligjort gjennom inntrykk, tanker og bilder"(1930/1995:22). Hjernen assosierer følelser med bilder, lyd, spenning og andre sanseinntrykk. Følelser blir slik lagret i forbindelse med sanseoppfatninger. En begivenhetens objektive betydning har ingen relevans for internaliseringen eller approprieringen, det som betyr noe for utviklingen og kreativiteten, det er betydningen som denne begivenheten har for den aktuelle personen. Denne betydningen er påvirket gjennom den sosiale konteksten som er knyttet til begivenheten(John-Steiner & Moran 2003). Betydningen av en begivenhet er alltid knyttet sammen med følelser som står i forhold til viktigheten som denne spesielle erfaring har for en person. Dermed påvirker følelsene hukommelsen og hvordan erfaringene blir lagret. Følelsene blir knyttet til forestillinger som hjernen lager.

Hjernen assosierer og skaper forbindelser mellom forskjellige erfaringer i forhold til kategorier som for eksempel tid, sted eller intellektuelle kategorier. Følelser som blir utløst gjennom en opplevelse kan også være en måte å assosiere på. Assosiasjoner på grunn av følelser skjer fra underbevisstheten, i drømmer for eksempel. De skaffer fullstendig uventede kombinasjoner og er etter Vygotsky den mest personlige og subjektive form for fantasi og kreativitet. Følelser spiller derfor en viktig rolle ved kognisjon og hukommelse.

Å musisere er en aktivitet som krever betydelige ressurser og kan derfor oppleves som utfordrende og morsom. Ashley henviser til Csikszentmihalyi's ide om *flow*. Improvisasjon kan være en aktivitet som gir *flow*- opplevelse fordi den utfordrer til å bruke evnene sine innenfor egne fysiske begrensninger og rammene for framføringen og å avpasse sine handlinger med ytre begivenheter. Musikeren får også kontinuerlig feedback tilbake fra sin egen musikk. Ashley mener derfor at man kan bruke Csikszentmihalyi's konsepter av optimal opplevelse og kreativitet som teorier for å belyse motivasjon ved improvisasjon (Ashley 2009).

Flow-tilstand hjelper utøveren å bevege seg ikke bare bak den bokstavelige tekst av referenten men også bak sine egne kognitive grenser. Videre motiverer den nesten kvasi-narkotiske flow- tilstand utøveren til videre utvikling på tross av at dette krever mye øving (Csikszentmihalyi & Rich 1997). Flow har dermed to effekter: Den åpner opp for kreativ improvisasjon og den spiller muligens en nøkkelrolle i motivasjonen og gir dermed tilbøyelighet til videre artistisk utvikling (Kenny&Gellrich 2002).

Den kreative prosessen er alltid avhengig av et behov som motivasjon for å skape noe nytt. Behovet kan være å kunne tilpasse seg bedre til ytre omstendigheter og det kan være å oppleve gleden med den skapende aktiviteten (Vygotsky 1930/1995), med det å ha mestret noe, å ha klart å løse et problem.

Motivasjon til å ha en ide er dermed essensiell for overhodet å komme i gang med en kreativ prosess og så vel prosessen og motivasjonen er forbundet med emosjon. Dette har konsekvenser for undervisningen i improvisasjon:

Fordi studentens motivasjon er en sentral faktor i undervisningen, trenger man oppgaver som motiverer og engasjerer og som er tilpasset kunnskapene og ferdighetene til studenten. Ytre forventninger som har et kontrollerende preg og situasjoner som er utrygge, som innebærer en trussel til å miste ansikt, kan virke hemmende for utvikling av kreativitet. Hva som oppleves som utrygg, og dermed hemmende, og hva som utfordrende, og med dette positiv for kreativitetsutvikling, er individuell forskjellig. Det er avhengig av hvordan personen selv opplever situasjonen og utfordringen og kompleksiteten av oppgavene (Imsen 2003, Kaufmann 2006)

2.4 Personlig musikalsk språk

Det siste avsnittet av teorikapittelet handler om teori som kan forklare noen aspekter i utviklingen av et personlig musikalsk språk. Jeg har delt avsnittet i to deler. Den første handler om utvikling av et personlig språk og den andre om fellesnevner mellom musikk og språk, hvorfor musikk av og til blir betegnet som et musikalsk språk. De to deler har titlene: *Personlig språk* og *Musikalsk språk*. Delen personlig språk inkluderer et avsnitt om lek som metode for læring og kreativitetsutvikling. Avsnittet heter *lek*.

Utvikling av et personlig språk forstår jeg som utvikling av fagekspertise som vokser fram i en dialektisk veksel mellom imitasjon, å reprodusere, og kreativitet, å skape noe nytt eller å handle på nye måter. Å ha ekspertise i et fag innbefatter å kunne fagspråket, å ha den nødvendige kompetansen til å kunne kommunisere og delta i de sosiokulturelle praksiser i fagfeltet. Avsnittet om musikalsk språk handler om felleskapen mellom musikk og språk fordi begge kommuniserer.

2.4.1 Personlig språk

”Creativity researchers think of the domain as a kind of creativity language. Of course, you have to learn a language before you can talk; it’s impossible to communicate without sharing a language. In the same way, it’s impossible to create anything without the shared conventions of a domain. Just because you use the same words and grammatical rules as everyone else, you still manage to create a novel utterance almost every time you speak. And just because the creator accepts the conventions of a domain doesn’t mean they aren’t creative.” (Sawyer 2006:137)

I løpet av personlighetsutviklingen foregår to parallelle utviklinger som kan virke som motsetninger. Når et menneske blir mer sosial, mestrer de sosiale spillereglene og praksiser og klarer seg dermed bedre i samfunnet, blir personen samtidig mer og mer individuell. Hver person kan bare appropriere en del av de kulturell tilbudte mulighetene. Dermed konstruerer hver person sin personlighet gjennom sine individuelle valg når de integrerer og tilegner seg disse mulighetene (John-Steiner & Moran 2003:78).

Appropriering betyr ikke bare å reprodusere gjennom å kopiere, men heller en transformasjon og reorganisasjon av den innkomne informasjonen og mentale strukturer som er basert på personens karakteristiske egenskaper og ervervet kunnskapsbase (John-Steiner & Moran 2003). Et slikt syn støttes av Säljö (2006) som i sin tur viser til Engeström: ”Læring er ikke bare rettet inn mot å bevare, den har også en fornyende og ekspansiv funksjon” (ibid 2006:19). Johansson (2008) bruker

Engeströms ideer om ekspansiv læring i sin egen modell om ekspansiv undervisning. Hun relaterer denne modellen til orgelimprovisasjonsundervisning og til de forskjellige utfordringene lærere i orgelimprovisasjonsundervisning støter på.

Sawyer (2003) begrunner forbindelsen mellom kreativitet og læring med at den individuelle kunnskapen blir konstruert av hvert enkelt individ på nytt. Sawyer ser emergensen, *det oppdukkende*, som fellesnevner hos både læringsprosesser og kreative prosesser.

Fordi fantasien ikke skapes av ingenting, men bygges på basis av tidligere erfaringer, har dette som pedagogisk konsekvens at mulighet til å samle mange og varierte erfaringer gir et grunnlag for kreative aktiviteter. Fantasiens skapende aktivitet er direkte avhengig av den rikdommen og mangfoldigheten i menneskers tidligere erfaringer fordi disse erfaringer er materialet for fantasikonstruksjonene (Vyotsky 1930/1995: 19). Hvis studentene et ellers likt utgangspunkt, så er fantasien rikere, jo flere og varierte erfaringene de har hatt.

Hjernens reproduserende og nyskapende evner står ikke i motsetning til hverandre, men utfyller hverandre. Fantasien bygger på hukommelsen, den gir muligheter for stadig nye kombinasjoner (ibid:20).

Til erfaringene hører også indre forestillinger som hjernen kan lage på grunn av beskrivelser av andres erfaringer. Forutsetningen å kunne gjøre dette er egne erfaringer som er gjort på tidligere tidspunkt og som kan assosieres med de begrepene som er brukt. Begrep kan slik fungere som verktøy som gjør det mulig å formidle andres erfaringer og viten videre. På denne måten kan man *låne* andres erfaringer og bygge videre på det. I likhet med en selvopplevd erfaring blir også en lånt erfaring konstruert til en indre forestilling og kan dermed være en resurs for ny kreativ virksomhet. Denne evne er nødvendig for all intellektuell virksomhet og læring, spesiell for læring av begreper og symbolsystemer, som for eksempel musikteoretiske begrep og notasjon.

Sawyer legger vekt på at oppsamlede kunnskaper og ferdigheter er viktig på flere trinn i den kreative prosessen: for de første er den oppsamlede kunnskap og erfaring viktig til å kunne få ideer. For det andre er de viktig til å kunne uttrykke og omsette ideene sine i praksis. Dermed trenger man ferdigheter til å kunne uttrykke ideene sine, gi de en ytre form, *krystallisere* de. I tillegg trenger man kunnskap om de sosiokulturelle praksiser som er det rommet som man vil uttrykke seg i. Kunnskap om den eller de aktuelle praksiser trenger man for å kunne bli forstått, at det nye uttrykk kan bli *nyttig og anvendes*. Denne *krystalliseringsfasen* er dermed vært viktig og står i en stadig vekselvirkning med *idefasen* i den kreative prosessen.

I forhold til den rollen som læring og kreativitet spiller i improvisasjonsundervisning er det viktig at improvisatoren trenger ulike kunnskaper til å få nye ideer og å kunne omsette de, å kunne skape musikk.

Til improvisatoriske ferdigheter hører det at øving fører til oppdukkende resultater ved flere ferdigheter: forbedret prestasjon, flyt, fleksibilitet, bedre evne til å integrere feil og å spille mer uttrykksfull. I tillegg trenger man oppfinnsomhet og det å kunne lage sammenhenger. Disse ferdigheter er mindre viktig ved mer regulerte ferdigheter.

En person som opplever det som positivt å mestre mulighetene ved kreative aktivitetene er villig til å prøve ut noe nytt igjen Dette fører til større utvalg av erfaringer med kreative løsninger. Gjennom

erfaringene leker denne personen med materialer og ideer med å bruke sin kreative fantasi, og søker etter forskjellige lærere og mer inspirasjon gjennom kulturelle redskaper. Dermed lager de seg selv stillaser for videre utvikling. Kreativiteten former en livslang sone av proksimal utvikling som bidrar til å opprettholde den personlige utviklingen og å føre den videre (John-Steiner & Moran 2003: 78). Det er et dialektisk forhold mellom å lære seg kunnskaper og konvensjoner i et felt og å utvikle individualitet (Sawyer & John-Steiner & Moran & Sternberg & Feldman & Nakamura & Csiszentmihalyi 2003). Ekspertise er personlig og individuell konstruert, som et personlig språk, og blir utviklet gjennom både reproduserende og nyskapende aktiviteter.

For å kunne improvisere trengs en kunnskapsbase som er bygget opp i langtidshukommelsen. Forskjell mellom nybegynnere og eksperter er hvordan variert den er og hvordan forfinet den er organisert. Eksperter får raskere tilgang til sin kunnskap enn nybegynnere, fordi deres material er kryss-modal knyttet sammen), fra forskjellige perspektiver og med kunnskap om detaljene (Pressing 1998).

Lek

Vygotsky (1930/1995) beskriver utviklingen av kreativitet i et livslangt perspektiv. Utviklingen går fra barnets lek til utviklingen av større selvkritikk og mulighet til å kunne tenke i avstrakte begreper i ungdomstiden. Lek spiller en viktig rolle i utviklingen av fantasien: Lek starter med at barnet samhandler med voksne og imiterer de. Sawyer (1997) skriver at barn lager seg egne stillas i sin egen nærmeste utviklingssone gjennom å prøve ut forestillingene sine i leken. I barnets lek finns det som utmerker fantasiprosessen: barnet tolker sine opplevelse i leken, dramatiserer dem og forandrer dem for å framheve de typiske trekkene.

Derfor er barnets lek ikke en enkel gjentakelse av det opplevde, men en kreativ bearbeidelse og kombinasjon av tidligere erfaringer som skaper en ny virkelighet som passer til barnets behov og interesser. Akkurat denne evne: å kunne sette sammen de gamle til noe nytt, til en ny konstruksjon, er grunnlaget for alle skapende aktiviteter (Vygotsky 1930/1995). Også voksne trenger mulighet til å leke og eksperimentere med det aktuelle materialet hvis de skal kunne være kreativ. Kreativitet handler mye om å ta valg, derfor er det nødvendig å kunne prøve ut og samle erfaringer med forskjellige valgmuligheter (Sternberg 2003). Mulighet til å leke og å prøve gir muligheter til divergent tenkning, som er en del av kreativitetsprosessen (Hallam 2006, Kaufmann 2006, Sawyer 2006). En lekende tilnærming til den aktuelle problemstillingen har dermed betydning for kreativitet uansett alder. Den er en måte å skaffe seg den nødvendige kompetanse til å kunne være kreativ med et bestemt materialet.

I litteraturen om improvisasjon blir en lekende tilnærming ofte fremhevet som en måte å kombinere imitasjon og personlige uttrykk. Det kan for eksempel være gjennom å lage sine egne øvelser. Dette innbefatter ikke bare å spille og øve øvingene til man kan de for eksempel med øvelser som andre har laget men også å analysere musikken til å finne de mest relevante aspektene og å bygge opp øvelsene deretter. Hvis man føler at spillingen ikke er tilfredsstillende, selv om man ikke spiller feil, kan man lage seg kunstige begrensninger. For eksempel kan man la være å spille bestemte noter, bare spille i bestemt omfang, spille bevisst feil toner o.s.v. for å bryte ens egne mental sett og oppdage nye muligheter (Thompson & Lehmann 2004). Kenny & Gellrich (2002) legger vekt på å undervise improvisasjon på to måter: å formidle stilkunnskap og en mer utforskende og lekende tilnærming. Den siste metoden må være i undervisningen helt fra begynnelsen, parallelt med den

mer regelstyrte undervisningen for å gjøre det mulig for utøveren å utvikle sin personlige improvisasjonsmåte.

2.4.2 Musikalsk språk

"We see the specific link between the performance event and the response as the defining property of communication: there are different theoretical views of this link..." (Miell&MacDonald&Hargreaves2005:3).

Å sammenligne musikk med et språk og improvisasjon med en samtale, er to hyppig brukte metaforer. Det er bredt enighet om at musikk kommuniserer noe og at dermed også musikeren kommuniserer noe gjennom musiseringen sin. Mer usikkert er hva musikk kommuniserer og hvordan den kommuniserer. Nielsen har laget en teoretisk modell om musikken som et mangespektret meningsunivers som kommuniserer gjennom forskjellige bevissthetslag med lytteren(Nielsen 1998/2002:136). De handler om akustiske lag, strukturelle lag, kinetisk-motoriske(kroppslige)lag, spennings-, emosjonelle og eksistensielle eller åndelige lag.

"Vi fødes med evnen til at kommunisere musikalsk" står på omslagsteksten til boken "Musik og Menneske – Introduktion til musikkpsykologi" (Bonde 2009). Hvordan musikk påvirker menneskene som et språk er et hovedtema i boken.

Selv om musikk som et musikalsk språk er et spennende tema, ville det sprengte rammen av oppgaven å gå nærmere inn i tematikken. Viktig for analysen og tolkningen av intervjuene er å se om sammenlikninger mellom musikk og språk nyanserer utfordringer ved improvisasjonslæring, slike utfordringer vil automatisk også være utfordringer i improvisasjonsundervisningen.

Improvisatoren skal selv utføre musikken sin, i forskjell til komponisten. Improvisasjon likner på en måte på språklige prosesser som produserer og artikulerer språklige uttrykk. En av de grunnleggende bøkene om jazz improvisasjon har som tittel: *Saying something: jazz improvisation and interaction* (Monson 1996). Men musikk er mer kompleks enn språk, fordi musikalske ytringer skal artikuleres i sammenhengen av større strukturer, lik diskurs-strukturer i språk, og i tett tidsmessig forståelse med andre framførende personer, mens det vanligvis er bare en person som snakker til enhver tid (Ashley 2009). Det er derfor bred enighet om at musikk og språk har en del likheter som kommunikasjonsmedier. Dagligdags konversasjon har en improvisatorisk karakter, det finns ingen skript på en vanlig samtale (Sawyer 2005). Han mener derfor at man kan få mer innsikt i det ene med å undersøke det andre.

Pressing (1988), Hallam (2006) og Ashley (2009) skiller mellom å øve improvisasjon og å improvisere. Det første betyr å lære seg et musikalsk material som basis, lik et vokabular. Det kan være ulike mønster eller strukturer som man kan bruke som gjentakende fraser. Jazzmusikere bruker også ord som licks, riffs og schemas. Å lære seg en lager av slike mønstre, som man kan variere og forfine, er den første skritt å lære jazz improvisasjon og å kunne klare å ta raske valg (Ahley 2009). Samtidig må musikeren bruke den underforståtte kunnskapen som tilhørerne har om musikalske strukturer til å gjøre improvisasjonene stilistisk passende og sammenhengende. Dermed er struktur, mønster og kroppslig engasjement nøkkelbegrep i improvisasjonsteknikk. Denne tilnærming i forskningen går bak det som man kan komme fram i intervjuer og som musikerne selv kan forklare. Johnson-Laird (2002: 417) sammenligner det med å snakke: Når en person skulle forklare, hvordan den kan danne en setning som gir mening, så ville den bare kunne forklare en liten topp av prosessen (Ashley 2009).

Kapittel 3

Metode

Kapittelet handler om mine refleksjoner i prosessen omkring metodevalg og planlegging, gjennomføring og analysen av intervjuene. I første avsnitt gjør jeg rede for mitt valg av *overordnet forskningstilnærming*. I de følgende fem avsnitt vil jeg drøfte studiens metodiske valg og mine resonnementer rundt valgene. De fem avsnittene beskriver de enkelte fasene ved datainnsamlingen og har overskriftene: *Planlegging – Gjennomføring – Analyse og tolkning – Reliabilitet og validitet – Etikk*.

3.1 Overordnet forskningstilnærming

Kvale (2001) beskriver metode som "*veien som fører til målet*" (ibid:20), den er et verktøy til informasjonsinnsamling og påvirker hvilken kunnskap kommer fram i undersøkelsen.

Den første beslutning gjaldt valg av en kvantitativ eller kvalitativ undersøkelse. Det som pekte i retning av en kvalitativ undersøkelse var først og fremst forskningsinteressen min. Jeg ønsket å undersøke lærernes oppfatninger av utfordringene i undervisningen. Disse oppfatningene bygger på konkrete erfaringer. Erfaringer, og oppfatningen av disse, er knyttet til bestemte personer og sammenhenger, de er situerte og dermed vanskelig å generalisere. Dette gjelder uansett om det er mange eller få personer som deltar i en studie. Men fordelen med en kvalitativ metode med få deltakere er å kunne gå i dybden i den enkelte persons oppfatninger. Det gir forskeren mulighet til å kunne se det spesifikke i helheten og å forstå sammenhenger mellom de enkelte informasjonene.

Et paradoksalt svar, hentet fra psykologiens historie, er at hvis målet med studien er å innhente generell kunnskap, skal man fokusere på noen få, intensive kasus-studier.
(Kvale 2001:59)

En kvalitativ undersøkelse fungerte i tillegg best i forhold til praktiske hensyn. I Norge er det bare få personer som underviser faget orgelimprovisasjon i kirkemusikkutdanning. Derfor hadde det rent praktisk vært vanskelig å få et antall informanter som var stort nok til en kvantitativ undersøkelse.

Ut fra disse vitenskapsmetodiske og praktiske hensyn valgte jeg derfor å gjøre en kvalitativ undersøkelse.

3.2 Valg av metode for informasjonsinnsamling

I begynnelsen av arbeidsprosessen med oppgaven ønsket jeg å kombinere intervju og observasjon. Planen var å observere noen undervisningstimer hos de intervjuede lærerne i tillegg til intervju. Under planlegging av informasjonsinnsamlingen kom jeg til at dette likevel ikke var den beste løsningen. Jeg vurderte en ren intervjustudie som best egnet til å kunne undersøke lærernes oppfatninger og bestemte meg derfor for det. Intervjuene var spisset mot lærernes oppfatninger, uavhengig av andre faktorer som jeg måtte ha tatt hensyn til ved observasjoner. Disse faktorer

kunne for eksempel har vært studentforutsetninger eller rammefaktorer, som også ville ha påvirket lærernes undervisning og som ikke var direkte rettet mot mitt forskningsspørsmål.

Å gjøre en ren intervjustudie gav meg mulighet til å kunne ta forholdsvis lange og intensive intervjuer. Dermed ble det mulig for deltakerne å utdype sine synspunkter og sette disse i forbindelse med hverandre. Dette var hensiktsmessig i en studie som hadde som forskningsinteresse så komplekse tema som for eksempel utvikling av kreativitet i orgelimprovisasjonsundervisningen.

3.2.1 Kvalitativt forskningsintervju

Kvale (2001) argumenterer for at et kvalitativt intervju er godt egnet som metode for å innhente beskrivelser av intervjupersonens oppfatninger.

Intervjupersonen vil beskrive sine erfaringer og sin selvoppfatning, og klargjøre og utdype sine egne perspektiver på verden. (ibid:61)

Kvale (ibid) bruker en metafor om forskeren som en reisende, som samler opp kunnskap gjennom samtaler med menneskene på veien. Kunnskap er i et slikt syn ikke noe som er uforanderlig og fast, noe objektivt som kan oppdages, men noe som konstrueres og vurderes fortløpende, etter hvert som nye perspektiver duker opp. Et slikt postmoderne og konstruktivistisk kunnskapssyn passer godt sammen med et sosiokulturelt perspektiv på forskning på intervjupersons oppfatninger og erfaringer.

I et sosiokulturelt perspektiv legges det vekt på at tenkning og det som blir uttrykt gjennom språket ikke er det samme. Det som blir sagt, for eksempel i et intervju, er ikke nødvendigvis det samme som intervjupersonene til enhver tid tenker over temaene.

Det vi får rede på ved å stille et spørsmål i et intervju, er nettopp det individet – i den aktuelle situasjonen og gitt de vilkårene det oppfatter at gjelder – finner det rimelig og ønskelig å si, eller det som det i farten kommer på. (Säljö 2001:118)

Min problemstilling dreier seg om lærernes oppfatning av sentrale utfordringer i improvisasjonsundervisning. I et sosiokulturelt perspektiv er det ikke mulig å undersøke hvordan en person tenker om noe eller oppfatter noe. Det man derimot kan si noe om og forske på, er hva et menneske *forteller* om sine oppfatninger. Utgangspunkt for undersøkelsen er derfor hva informantene sa i den aktuelle intervjusituasjonen om sine oppfatninger og ikke en fullstendig gjengivelse av informantenes tanker omkring spørsmålene.

3.3 Planlegging

Jeg ville se på orgelimprovisasjonslærernes oppfatninger ut fra forskjellige perspektiver. Derfor ønsket jeg å intervju to orgelimprovisasjonslærere og i tillegg en lærer som underviser i fri improvisasjon. Begge improvisasjonsfag er en del av den høyere musikkutdanning der studentene skal bli sosialisert inn i en samtids–improvisasjonspraksis. Orgelimprovisasjon har en lang tradisjon i undervisning og utøving, mens fri improvisasjon er et forholdsvis nytt fag. Hvert fag har sine diskurser og typiske uttrykksmåter. Jeg håpet at utsagnene fra friimprovisasjonslæreren kunne nyansere og utdype refleksjonene fra orgelimprovisasjonslærerne nettopp fordi læreren ville bruke andre uttrykksmåter og har et annet perspektiv i svarene sine. I resultatkapitlene refererte jeg refleksjonene fra friimprovisasjonslæreren etter utsagnene fra orgelimprovisasjonslærerne omkring de samme spørsmålene. Det ville ha sprengt rammen for oppgaven å diskutere orgelimprovisasjonslærernes utsagn i forhold til friimprovisasjonslærernes. Men jeg mente at

presentasjonen av friimprovisasjonslærernes svar i seg selv utdypet og nyanserte orgelimprovisasjonslærernes utsagnene.

Ved utvalg av deltakere la jeg vekt på lang erfaring i faget, både som pedagog og utøvende musiker. De to orgelimprovisasjonslærere som er med i studien har lang erfaring i undervisning av faget. Begge er utøvende musikere med improvisasjonserfaring ved både gudstjenester og konserter, men med forskjellig vekt på disse to arenaer. Lærer A arbeidet som kirkemusiker i tillegg til en undervisningsstilling, mens Lærer B arbeidet mye som komponist og teatermusiker. I tillegg til de to orgelimprovisasjonslærere intervjuet jeg en lærer i fri improvisasjon. Læreren var utøvende jazz- og friimprovisasjonsmusiker og underviste i jazz- sang og friimprovisasjon.

3.4 Gjennomføring

3.4.1 Informasjon til deltakerne

Etter godkjenning av prosjektet gjennom personvernombudet i Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste kontaktet jeg intervjupersonene per mail med et informasjonsskriv om prosjektet og spørsmålet om de kunne tenke seg å delta som informanter. Informasjonsskrivet er lagt ved oppgaven som vedlegg 1.

I alle intervjuene var den foreløpige problemstillingen kjent på forhånd gjennom informasjonsbrevet. Men de enkelte intervju spørsmålene var ikke kjent på forhånd. Dette gjorde jeg fordi jeg ønsket at utsagnene skulle være spontane og at intervjuene skulle bære preg av en mer vanlig samtale. Jeg opplevde at dette fungerte bra og at den frie strukturen gjorde det mulig for begge parter å spørre etter og å utdype et tema.

3.4.2 Prøveintervju

Jeg avtalte og gjennomførte to prøveintervju. Første prøveintervju var en telefonsamtale, som ble tatt opp på band. Vi valgte å gjennomføre intervjuet som en telefonsamtale ut fra praktiske og økonomiske grunner. Ulempen var at det ikke var mulig å demonstrere musikalske former gjennom lyd eksempler og at det kunne bli vanskeligere å holde en lengre samtale i gang enn ved en direkte samtale ansikt til ansikt. Jeg lagde derfor denne gangen en foreløpig intervjuguide og sendte den til intervjupersonen på forhånd.

Det andre prøveintervjuet forløp lik de tre ordentlige intervjuene. Intervjuet fant sted i et rom med orgel og ble tatt opp på mini-disk og H2 rekorder. Etter hvert prøveintervju evaluerte jeg interaksjonen i samtalene og justerte litt på intervjuguiden, men de store linjene i intervjuet forble uforandret.

3.4.3 Intervjuguide

Da jeg utarbeidet intervjuguiden, la jeg vekt på at intervju spørsmålene var tett relatert til problemstillingene mine. Jeg prøvde å oppnå dette gjennom å skille mellom tematiske intervju spørsmål og dynamiske intervju spørsmål (Kvale 2001). De tematiske intervju spørsmålene var identiske med delproblemstillingene mine, de var uforandret gjennom alle intervjuene og fungerte som skjelett eller veiviser i forhold til de dynamiske intervju spørsmålene. Fokus ved de tematiske intervju spørsmålene var: Hva vil jeg vite? De dynamiske intervju spørsmålene var fleksible, de var utdypende og utforskende spørsmål, som prøvde å belyse de tematiske forskningsspørsmålene fra

forskjellige sider. De var spørsmål som: Hvordan gjør du...? Hva mener du om...? Hvert forskningsspørsmål ble dermed besvart gjennom flere intervju spørsmål.

Jeg brukte de teoretiske perspektivene som jeg presenterte i kapittel 2 i utformingen av de dynamiske intervju spørsmålene. For eksempel var spørsmålene om lærernes oppfatninger rundt oppgaverammer og tilbakemeldinger inspirert av Hallam's beskrivelser om viktigheten av at lærerne bygger *creative environments* (Hallam 2006) i undervisningen.

Antallet av de dynamiske intervju spørsmålene og deres formuleringer tilpasset jeg fortløpende i samtalen. Med en slik utforming av intervjuguiden var det lett å ha oversikt over temaene jeg ville komme inn på og samtidig kunne jeg være fleksibel i forhold til utviklingen av samtalen. I løpet av intervjuene varierte det dermed litt, i hvilken grad jeg brukte de utformulerte spørsmålene mine. Spørsmålene fungerte mer som et sikkerhetsnett som jeg kunne bruke om samtalen skulle stoppe opp underveis.

Også i tiden mellom de tre intervjuene vurderte jeg intervjuguiden i forhold til de dynamiske spørsmålene. For eksempel reduserte jeg antallet dynamiske intervju spørsmål litt for å gi informantene mulighet til lengre og utdypende svar. De tematiske forskningsspørsmål var uforandret i alle intervjuene. På denne måten var tema og hovedspørsmålene ved alle intervjuene uforandret, mens det samtidig foregikk en evaluerings- og utviklingsprosess som forandret noen detaljer for å forbedre kommunikasjonsprosessen i intervjuene. Intervjuguiden er vedlagt oppgaven som vedlegg 2.

3.4.4 Intervju

De tre intervjuene ble gjennomført i løpet av 3 uker. Det betydde forholdsvis kort tidsavstand mellom intervjuene. Jeg kjente at jeg ble påvirket og lærte noe nytt i hvert intervju. Det gjaldt ny kunnskap om undervisning i orgel improvisasjon, men også en større bevissthet om hvordan jeg stilte spørsmålene. Selv om jeg ikke gjorde store forandringer mellom de tre intervjuene, kjente jeg selv at jeg ble tryggere, og kunne være mer til stedet i det neste intervjuet som kom.

Varigheten av intervjuene varierte fra cirka 1 og en halv time til nesten to og en halv time. Jeg brukte samme intervjuguiden ved alle tre intervjuene.

De to intervjuene med orgel improvisasjonslærerne fant sted i et rom med orgel. Det var dermed mulig å kunne demonstrere oppgaver. Ved første intervju var det en del uro på grunn av byggingsarbeid, så demonstrasjoner av oppgavene følte ikke naturlig. Dette var annerledes i neste intervju. Men det førte til at jeg i etterkant hadde forskjellig tilgang til lyd eksempler som var knyttet til hvert intervju. Derfor bestemte jeg meg for å beskrive lyd eksemplene, hvor disse kan illustrere utsagn fra informantene, men jeg besluttet ikke å legge dem ved oppgaven som CD slik jeg opprinnelig hadde tenkt. Stemmene var også ganske gjenkjennelige ved lyd eksemplene og hadde gjort anonymiteten umulig. Det var et argument til for å bruke lyd eksemplene bare som bakgrunnsmateriale.

3.5 Analyse og tolkning

Som jeg var inne på tidligere, forstod jeg lærernes utsagn som situerte utsagn i intervjusituasjonen, ikke fullstendige, objektive sannheter om lærernes oppfatninger. Denne forståelsen ligger underforstått til grunn i min tolkning av intervjuene.

3.5.1 Transkripsjon

Å transkribere er en tolkning fordi man overfører en muntlig samtale med mange nonverbale kommunikasjonsmåter til en skriftlig tekst. Jeg prøvde derfor å finne en balanse mellom det å fjerne mye av den typisk muntlige talen, for eksempel små fyllord eller ufullstendige setninger, og å beholde samtidig typiske uttryksmåter (Kvale 2001). Informantene mine var veldig reflekterte og velartikulerte med stor faglig engasjement og interesse for studentene. Jeg prøvde derfor å forandre minst mulig for å kunne formidle noe av dette videre.

Etter transkripsjonen sendte jeg intervjutekstene til informantene til godkjenning og for å gi dem mulighet til eventuelle tilføyelser eller forandringer. Tilbakemeldingene var forskjellige, noen forandret på formuleringer i transkripsjonen av sitt intervju og andre ikke. Forandringer gjaldt ikke innholdet i intervju, men enkelte uttryksmåter.

3.5.2 Hermeneutisk tilnærming

For å kunne analysere og tolke intervjuene ønsket jeg en tilnærming, som gjorde det mulig å lese og å forstå intervjuene ut ifra forskjellige perspektiver, teoretisk og empirisk. Jeg valgte derfor et hermeneutisk utgangspunkt.

Hermeneutikk er mer en tilnæringsmåte eller holdning enn en bestemt og fastlagt metode. Den er en tekstanalyseform som ble opprinnelig brukt i teologien til bibeltolkning og som senere har derfra spredt seg videre til litteraturstudier, jus, historie og lignende fag.

Felles for en hermeneutisk innfallsvinkel er et ønske om å tolke en tekst, for å kunne forstå hva teksten egentlig mener.

Ödman (1995) skiller mellom det å tolke og å forstå. Med å forstå mener han en innlevelse eller innsikt som fører til

[...]att min livsstil, min eksistens, berörs och förändras av förståelse. Denna form av förståelse kan kallas *hermeneutisk förståelse*. Tolkning å sin sida är den akt varigenom jag inför mig själv och andra presenterar – lägger ut – min förståelse. (ibid.:57)

Tolkning blir slik en form for oversettelse av meningsinnholdet i teksten (ibid). Den er subjektiv og avhengig av tidligere kunnskaper og erfaringer med emnet i teksten. Som forsker har jeg valgt metode- og teorigrunnet for tolkningen av teksten og jeg har valgt presentasjonen av den i rapporten. Kunnskapen jeg har fått gjennom analysen av intervjuene er dermed en konstruert kunnskap.

3.5.3 Forforståelse og forståelse

Hvert menneske har sin egen forforståelse som preger forståelsen av en tekst. Wormnæs (1994) kaller denne forforståelsen for *livsverden*. Gjennom hele livet gjør vi erfaringer og lærer med dette noe som vi prøver å sette sammen til en meningsfull sammenheng. På denne måten ser vi alt nytt som vi opplever gjennom brillene av våre tidligere erfaringer, hva vi har lært gjennom våre tidligere opplevelse og tanker, og hvordan vi har forstått dem. Det foregår en kontinuerlig vekselvirkning mellom forforståelse og forståelse. Vår forforståelse påvirker hvordan vi forstår alt som møter oss og denne nye forståelse påvirker igjen vår tidligere forforståelse som *hermeneutisk sirkel* eller *hermeneutisk spiral*.

Formålet med analysen og tolkningen av intervjuene var ikke å vurdere lærerens oppfatninger etter normative kriterier. Teorien fungerte som en fortolkningsramme og verktøy, en slags briller, under planleggingen og tolkningen av intervjuene. Valget av teorien var et subjektivt valg. Det var et skritt i tolkningen av intervjuene fordi teorien satte intervjuene i en bestemt meningssammenheng (Ödman 1995).

Brillene mine i studien min var et sosiokulturelt perspektiv på utvikling av kreativitet og læring. Et perspektiv som jeg valgte fordi jeg var interessert i sammenhengen mellom gjenskapende og nyskapsprosesser ved både kreativitet og læring.

For å kunne forske på en problemstilling trenger man kunnskap om feltet man forsker i og interesse for oppgaven, i tillegg til vitenskapsteoretiske og metodiske kunnskaper (Kvale 2001). Som organist og musikkpedagog og hadde jeg kunnskap om mitt forskningstema. Jeg har selv vært kirkemusikkstudent og fått undervisning i orgelimprovisasjon, jeg har undervist improvisasjon i musikkundervisning i grunnskolen og som pianolærer.

Mine tidligere erfaringer som organist og musikkpedagog har gitt meg slik verdifulle kunnskaper i forhold til analyseringen av intervjuene. Men å ha vært en del av fagfeltet som man forsker i kan også være negativt i forhold til forskningen, fordi den nødvendige avstand til forskningstemaet mangler. Dette kan svekke påliteligheten av resultatene. Jeg har derfor gjennom hele prosessen vært spesielt oppmerksom på å vurdere mine valg i forhold til påliteligheten av resultatene. Jeg har gjort rede for dette i avsnittet om reliabilitet og validitet.

3.5.4 Analyse av intervjuene

I analysen av intervjuene har jeg pendlet mellom å gå ut fra teksten og å gå ut fra problemstillingene. Jeg har strukturert og kategorisert intervjudelene (Kvale 2001, Ryen 2002) ved å lage tekstavsnitt som hver for seg ga en meningsenhet. Jeg har så tematisert og sammenfattet tekstavsnittene og knyttet dem sammen gjennom stikkord til problemstillingen min. Ut fra stikkordene har jeg laget hovedkategorier og temagrupper.

I tillegg til en kategorisering av informasjonen i intervjuene har jeg brukt en del ad-hoc metoder (Kvale 2001:135). Jeg har sett etter ord eller utsagn som blir brukt hyppig, virket viktig for intervjupersonen eller som jeg ble oppmerksom på fordi sammenhengen de sto i, var interessant eller uventet for meg. Jeg har sett på metaforer som ble brukt og eventuelle motsetninger mellom utsagn.

I hele prosessen har jeg på denne måten stilt spørsmål til teksten (ibid.) og pendlet mellom problemstillingene og intervjuene. Samtidig har jeg i tematiserings- og tolkningsfasen pendlet mellom min forforståelse og intervjuene. Jeg brukte teori som grunnlag til å finne stikkordene og knytte intervjuutsagnene til problemstillingene og omvendt ble jeg inspirert av utsagnene i intervjuene til å finne teori. I tillegg pendlet jeg mellom intervjuene fordi jeg ble påvirket i lesningen og tolkningen av det ene intervjuet med det som jeg hadde sett etter i de andre.

Tolkningsprosessen forgikk dermed i flere sjikt som påvirket hverandre, en form for "refleksiv tolkning" (Alvesson & Sköldbberg 1994). En tolkning mellom to empiriske sjikt, teori og min forforståelse gjennom min egen bakgrunn som kirkemusiker og musikkpedagog.

Jeg valgte å rapportere resultatene av intervjuene i en narrativ stil. Stilen passer til reisemetaforen og synet på kunnskap som en konstruksjon med basis i subjektive fortellinger (Kvale 2001).

3.6 Reliabilitet og validitet

Patel og Davidson (1995) definerer validitet i et forskningsprosjekt slik: "Vi undersøker det vi tar sikte på å undersøke" (ibid: 75). Reliabilitet betyr at forskningen er gjort "på en pålitelig måte" (ibid). Begge begreper står i en tett relasjon til hverandre: "Fullstendig reliabilitet er en forutsetning for fullstendig validitet" (ibid).

Verifiseringen av en kvalitativ intervjustudie er en kontinuerlig prosess som foregår gjennom hele analysen (Kvale 2001, Ödman 1995). I avsnittet vil jeg derfor gjøre rede for denne fortløpende verifiseringsprosessen.

Kriterier i tematiseringsfasen er å klargjøre formålet med undersøkelsen og dens relasjon til tidligere forskning i feltet. Jeg gjorde rede for dette i innlednings- og teorikapitlet.

Relevansen av spørsmålene i intervjuguiden i forhold til problemstillingen bidrar til å verifisere intervjufasen. Jeg brukte derfor de delproblemstillingene mine som tematiske forskningsspørsmål i intervjuguiden. De dynamiske intervjustørsmål utformet jeg slik at de utdypet de tematiske forskningsspørsmålene. På denne måten ble intervjuguiden og problemstillingen av prosjektet knyttet tett sammen og spørsmålene i intervjuet ble relevante i forhold til problemstillingen.

I prøveintervjuene og senere i hovedundersøkelsen uttrykte informantene at de opplevde spørsmålene og refleksjonene rund problemstillingene som relevante for sin egen undervisningspraksis. Dermed ble validiteten av intervjuene styrket.

Da jeg begynte å arbeide med analysen av intervjuene, hadde jeg fire hovedkategorier som tilsvarte de fire målene som var satt opp i studieplanen for orgelimprovisasjonsundervisningen ved Norges Musikkhøgskole. Jeg valgte disse fire fordi jeg brukte studieplanen som utgangspunkt for delproblemstillingene mine og som tematiske intervjustørsmål. De fire hovedkategoriene var:

- utvikling av viktige improvisatoriske kunnskaper og ferdigheter
- utvikling av musikalsk fantasi og kreativitet
- innsikt i klassiske formtyper
- utvikling av et personlig musikalsk språk

I analyseprosessen så jeg at utsagnene som var knyttet til den første hovedkategorien: "Utvikling av viktige improvisatoriske kunnskaper og ferdigheter" bare belyste spørsmålene som hadde forbindelse til de tre andre hovedkategoriene. Jeg integrerte derfor utsagnene fra den første hovedkategorien i de tre andre hovedkategoriene. Jeg tolket svarene slik at sentrale utfordringer i (orgel)improvisasjonsundervisningen var faktisk knyttet til de tre utfordringene at studentene skulle utvikle evne til musikalsk kreativitet, bli kjent med klassiske formtyper og utvikle et personlig musikalsk språk. Slik bidro svarene til det første tematiske intervjustørsmål i intervjuguiden til å verifisere relevansen av de tre andre tematiske intervjustørsmål i forhold til problemstillingen: Hvordan oppfatter lærere sentrale utfordringer i orgelimprovisasjonsundervisning?

Analyseprosessen påvirket også utformingen av delproblemstillingene fordi jeg kuttet ut den opprinnelige fjerde delproblemstilling som handlet om læreres oppfatninger av utfordringer i forhold til at studentene skulle utvikle improvisatoriske kunnskaper og ferdigheter. I arbeidet videre med intervjuene og studien ellers brukte jeg de tre delproblemstillingene som jeg har presentert i første kapittelet.

Jeg gjorde opptak av intervjuene og hørte flere ganger på dem. Ved behov kunne jeg dermed komme tilbake til opptakene og kontrollere utsagnene. I begynnelsen av analyse- og tolkningsfasen fikk informantene innsikt i de transkriberte intervjuene og kunne komme med rettelser og kommentarer når de fikk tilsendt de transkriberte intervjuene til godkjenning. Dermed var de transkriberte intervjuene et pålitelig grunnlag for den videre analysen.

Resultatet av en kvalitativ forskningsprosess er alltid relativ og subjektiv. Hver forsker treffer sine egne valg med hensyn til omfanget av konteksten og utvalg av delene. Derfor finns det ingen sann tolkning, men bare rimelige eller, i motsatt tilfelle, usannsynlige tolkninger. Om en tolkning er rimelig, er avhengig av holdbarheten i forskerens argumentasjon når han eller hun begrunner sin forståelse av teksten. Jeg evaluerte derfor fortløpende gjennom hele prosessen mine valg i forhold til teori og metode, for eksempel med å veksle mellom å finne kategorier ut fra teorien (analyse ovenfra-ned) og å finne stikkord og kategorier ut fra intervjuene (en analyse nedenfra-opp) (Ryen 2002).

Gjennom å beskrive og gjøre rede for de forskjellige valgene som jeg har tatt i løpet av forskningsprosessen har jeg prøvd å gjøre rapporten transparent. Dermed er det mulig for leseren å følge argumentasjonen og dermed ta stilling til valgene og resultatene av undersøkelsen.

Jeg argumenterte tidligere i teksten for at kunnskapen som var resultatet av min tolkning av intervjuene var en konstruert kunnskap. I et slikt perspektiv finnes ikke en endelig og objektiv sannhet. Det kan alltid komme andre rimelige tolkninger på et senere tidspunkt, som kan være like sanne selv om de kommer fram til et annet resultat.

3.7 Etikk

Styrken ved et halvstrukturert kvalitativt intervju er at informantene har mulighet til å beskrive og utdype sine erfaringer. Fordi intervjuet bare har en løs struktur gir den begge deltakere mulighet til å reflektere sammen over spørsmålene. Begge deltakere har også mulighet til å spørre etter ved eventuelle uklarheter. Kunnskapen som kommer fram i intervjuet er et inter-view mellom to parter, i en muntlig og delvis spontan form (Kvale 2001). Når intervjuet blir transkribert og enkelte utsagn av intervjuet blir sitert, blir disse, av den ene part, tatt ut av den opprinnelige sammenhengen og flyttet i et offentlig rom. Dette stiller etiske krav til gjennomføringen av intervjuundersøkelser. Derfor deltok informantene på frivillig basis, intervjuene hadde ingen negative konsekvenser for intervjupersonene og alt material ble anonymisert.

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste stiller strenge krav for å sikre personvernet til deltakerne i forskningsprosjekt. For å få prosjektet godkjent gjennom personverneombudet i Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste har jeg informert deltakerne om at deltakelsen er frivillig og at de har rett og mulighet til å kunne trekke seg når som helst. Vi gjorde en skriftlig avtale om dette - informert samtykke. Teksten i avtalen er en del av informasjonsbrevet som deltakerne fikk som e-post i begynnelsen av prosjektet.

Avtalen sikret også anonymiteten av deltakerne i prosjektet. Det er så få lærere som underviser i improvisasjon ved norske musikkutdanningsinstitusjoner, at det er vanskelig å opprettholde anonymiteten. Derfor valgte jeg å kalle lærerne A, B og C, som er kjønnsnøytrale bokstaver, istedenfor fiktive navn. Det hører også til avtalen at opptakene av intervjuene skal bli slettet når prosjektet er avsluttet.

Kapittel 4

Klassiske formtyper

Til improvisatoriske ferdigheter må det legges en basis [...]Det er forskjellige former, forskjellige stilarter som vi gjennomgår i løpet av de obligatoriske to årene. (A 10)

Klassiske formtyper er ikke et entydig, tydelig avgrenset begrep. Det kan variere litt hvilke formtyper den enkelte forbinder med begrepet. For å konkretisere hvilke formtypene lærerne brukte i undervisningen sin gir jeg i første avsnitt en oversikt over de musikalske formtyper som lærerne nevnte. Jeg prøver med disse eksemplene å svare på spørsmålet *hva* klassiske formtyper er.

Andre avsnitt undersøker hvorfor studentene skal bli kjent med klassiske formtyper. Avsnittet har overskriften: Kjennskap til klassiske formtyper: å lære et håndverk. Det tredje avsnittet spør etter hvordan klassiske formtyper fungerer, på hvilken måte formtypene påvirker improvisasjonsprosessen. Overskriften av avsnittet er: Funksjonen av klassiske formtyper i orgelimprovisasjonsundervisningen.

I siste avsnitt oppsummerer jeg utfordringene som orgelimprovisasjonslærerne fortalte om og diskuterer hvorvidt formtypene kan fungere som intellektuelle verktøy og del av den kollektive hukommelsen i faget. Til slutt svarer jeg på den første delproblemstillingen.

4.1 Klassiske formtyper

Orgelimprovisasjonslærerne var opptatt av formidling av *håndverk*. Det var det mest brukte begrepet i intervjuene. Håndverket bestod i stor grad av forskjellige musikalske former som har vært mye brukt i den vestlige klassiske musikktradisjonen og i orgelmusikken. Men lærerne brukte ikke bare tradisjonelle former i undervisningen sin. Nye former ble også brukt. Hvilke nye former som ble brukt varierte hos begge lærerne. For meg tegnet lærerne derfor et bilde av klassiske formtyper som et begrep som bestod av en kjerne av noen former som man var enig om i fagfeltet, for eksempel partita-form eller ABA-form, men som ga også spillerom for subjektive valg.

Jeg bruker derfor *klassiske formtyper* i oppgaven som et vidt begrep, uten noen fast og entydig avgrensning. Fordi klassiske formtyper var en grunnleggende del av håndverket som lærerne prøvde å formidle i orgelimprovisasjonsundervisningen brukte de begrepene *håndverk* og *formtyper* av og til synonymt i intervjuene.

Lærerne betegnet klassiske formtyper som en basis som gjorde det mulig å utvikle improvisatoriske kunnskaper og ferdigheter. Formtypene var ofte knyttet til bestemte musikkstiler, som stilformer.

Jeg spurte lærerne hvilke klassiske formtyper de brukte i undervisningen. For arbeidet med oppgaven var det ikke nødvendig å få en fullstendig oversikt over de formene lærerne brukte. Men jeg ønsket noen eksempler for å vite mer konkret hva de forstod med klassiske formtyper eller håndverk, hvilke forskjellige formtyper vi snakket om i intervjuene. Den følgende listen er derfor ikke ment som en fullstendig oversikt, men som eksempler som viser mangfoldet av formtypene som

lærerne brukte i undervisningen. I lista har jeg i tillegg tilføyd lærernes synspunkter på hvordan enkelte formtyper fungerte i undervisningen. Jeg kommer tilbake til disse synspunktene i de andre avsnittene etter hvert. Jeg håpet å gi en bedre oversikt over formene og bruken av dem ved å samle de på en plass i oppgaven.

Eksempler på former som lærerne brukte:

- Partita: Et variasjonsverk i både nyere stiler og barokkstil. Ble brukt også bevisst som blandingsform for å skape kontraster. Godt egnet til å lære forskjellige stilarter og variasjonsteknikker. Veldig anvendelig til kirkemusikktjenesten fordi formtypen kan brukes både som forspill og som frie musikkstykker. Ble brukt mye av begge lærerne.
- Fugato, Fuge i barokkstil
- Prelude i romantisk stil
- Toccata i ulike stilarter, for eksempel i Buxtehude stil eller moderne fransk stil.
- Mange forskjellige ABA – former. Formen er veldig vid, den er ikke knyttet til en bestemt stil. Den kan derfor anvendes på forskjellige måter i undervisningen. For eksempel kombinerte en lærer formen med frie teknikker, som for eksempel en tekstimprovisasjon over Davidsalmer. ”Det finns mange måter å utvikle en A- eller B-del. Du presenterer noe, og så kommer noe nytt og så kommer du tilbake til det første” (B 35) Ved denne formen var det viktig å lage en form som man selv følte var musikalsk og gjorde det mulig for tilhørerne å følge med i improvisasjonsprosessen. ABA formen var lett å utvide, for eksempel til Rondo.
- Trio med cantus firmus i tenor var obligatorisk, men var en vanskelig form. En av lærerne fortalte at han ventet med formen ”til folk var motivert for den eller studenten trengte den på grunn av eksamen” (B 31).
- Ostinatoformer. Veldig fleksible og grunnleggende former. En lærer brukte dem mye i det første improvisasjonsåret.
- Kanon
- Ekko – former og spørsmål-svar former: ekko improvisasjoner bestod i stor grad av herming. Herming ble av lærerne betegnet som en forbilledlig og grunnleggende læringsmetode med lang tradisjon i orgelimprovisasjon. Metoden ble også mye brukt til læring i folkemusikktradisjon og lærer B demonstrerte at herming var lettere å lære gjennom folkemusikkstilen, fordi man kunne lete seg fram gjennom forsiringene, mens man i klassisk musikk måtte treffe riktig ton med en gang (B26).
- Kolorert Cantus firmus. En form som var typisk for barokkstil. Formen ble betegnet som veldig takknemlig (B 31), fordi den kunne kombineres med folkemusikkstilen. Forsiringene kunne likne på folkemusikkinspirert sang.
- Orgelkoral og harmonisering av salmer. For studentene var det vanskelig å vise mye ved en orgelkoral. Tradisjonell harmonisering og stemmeføring førte til god kvalitet og godt resultat, men den krevde mye kunnskap og ferdighet og var derfor for viderekome.
- Frie former, for eksempel:
 - Pluss-akkorder: fungerte god som bevegelsesmønster, fordi akkordene lå godt i hånden.
 - Meditasjon
 - Preludering: en etyde. Oppgaven var å spille bare akkorder i en bestemt tid, for eksempel i to minutter. De kunne være i Dur eller Moll eller noe *mystisk*. Studentene trengte til denne oppgaven litt *melodisk øre*.

- Musikalsk historiefortelling: Lærer B knyttet improvisasjonsformen til visesang tradisjonen med eksempler fra Prøysen- sanger og skillingsviser. Oppgaven var for studenten å fortelle melodien historie. "Når man bruker denne oppbygningen, kan man bruke forskjellige måter å forestille seg musikk..for eksempel her mer lineær, her mer akkordisk, her mer motorisk" (B 33). Lærer B demonstrerte et eksempel med å begynne å synge:

"Ja, nå skal jeg fortelle deg om Britta..." Så fortsatte han med 1. vers: "Så gikk Ann-Britta bakken..." Fortellingen fortsetter med å improvisere over hvordan hun gikk, og hun møter ting på veien og problemer dukker opp o.s.v. og til slutt kommer det et etterord: "Ja dette det var visa om Ann – Britta..." (B33)

Andre historier kunne være bibeltekster, bibelske salmer eller en musikalsk detektime.
- Tema improvisasjon
- Bildeimprovisasjon
- Improvisasjon over salmenummer: fungerte bra når man stod fast. Utfordringen lå det å lage et motiv og en form ut fra en eller to salmenumre, ikke å skape stor kunst.

Refleksjoner fra læreren i fri improvisasjon

Friimprovisasjonslæreren, lærer C, brukte stilformer og fri improvisasjon i undervisningen sin. Læreren fortalte at ved arbeidet med en bestemt stil så "plukker jeg ut formstrukturer som er veldig vanlig i den stilarten. I jazzen vil det kunne være en *AABA-form* for eksempel. Eller det kan være et visst antall takter. Det kan være 8-takters perioder, det kan være 12-takters perioder, 36-takters perioder"(C22). Formene var eksempler på formtyper som var "klassiske" eller typiske og vanlige i jazzen. Klassiske formtyper var som begrep ikke bare knyttet til vestlig klassisk musikk, men betegnet formtyper som var typiske for en bestemt stilart.

I fri improvisasjon var form ikke noe som var fastlagt på forhånd. Viktig for fri improvisasjon var det generelle aspektet ved form: Form strukturer tid eller lager en ramme for å utvikle noe fra en tilstand til en annen. Former som læreren valgte og som handlet om tid, kunne være så enkelt at de skulle være "et antall takter eller det kan være at du skal improvisere i cirka 5 minutt."(C 21) En utviklingsform kunne være å begynne stille og ende sterkt, eller" å begynne med en lyd A og så skal du ende opp med en lyd B. Og da jobber man med transformeringen av punkt A til punkt B." Form var dermed noe som kunne variere mye. Læreren mente at det er bare ens egen fantasi som satte grenser i forhold til formaspektet.

Fordi form kunne være så mye forskjellig, kunne den være et utgangspunkt for en etyde. "Jeg har systematisert enkelte formstrukturer og laget en del *Open-form* komposisjoner av dem – som like gjerne kan fungere som etyde som jeg bruker i undervisningen" (C 21).

Lærer C utdypet med eksemplene sine de to forskjellige formtype- kategorier som orgel improvisasjonslærerne fortalte om: kjente former, ofte knyttet til en bestemt stilart, og frie former. Likheter var også i synet på form som utgangspunkt til etyde: Preludering som eksempel hos orgel improvisasjonslærerne og Open-form komposisjoner hos lærer C.

4.2 Kjennskap til klassiske formtyper: Å lære et håndverk

I avsnittet refererer jeg til lærernes utsagn som sa noe om hvorfor studentene skulle bli kjent med klassiske formtyper. Første delen av avsnittet handler om forholdet mellom komposisjon og improvisasjon og formtypenes rolle i begge fag. Andre delen rapporterer lærernes refleksjoner omkring utfordringer ved valg av formtypene til undervisningen.

For lærerne var håndverksferdighetene essensielt for å kunne improvisere på et profesjonelt nivå og for å kunne forvalte den rike kirkemusikalske tradisjonen. Å kunne håndverk inkluderte stilkunnskap, og dermed også kjennskap til de musikalske formene som var typisk for stilen.

Håndverket må en bare kunne. Se på malerkunsten, Odd Nerdrum[...] Det er jo interessant at han i så stor grad tar opp elementene fra fortiden. I hvert fall må vi ha innsikt i Barokkstilen, som er en høyborg for kirkemusikeren[...] Det er basisen vår å kunne også det stilmessige. (A 26)

Mange av formene som ble brukt i orgelimprovisasjon stammer fra barokken og hadde vist seg som så slitesterke, at de var ennå i bruk. Å kunne improvisere en partita i barokkstil innebar å kunne mye om variasjonsteknikker, harmonisering og stemmeføring. Dette var verdifulle kunnskaper som hadde etter lærernes mening overføringsverdi til andre, nyere stiler. En av lærerne reflekterte over valg av stil når studentene arbeidet med partitaformen. Læreren brukte for eksempel mest barokkstil, eventuelt blandet med nyere stiler i sammenheng med partitaformen i undervisningen. Lærerens begrunnelse var at barokkstilen var grunnleggende for denne formen og nyere stiler bygget på den barokke strukturen. "På en måte prøver jeg å gjøre det i en stram stil [...], i barokkstil." (B 34). Det var tydelig at barokkstilen hadde en spesiell plass i orgelimprovisasjonsundervisningen fordi den inkluderte verdifull kunnskap som var lett å overføre til andre stiler. Men selv om det var en viktig del av håndverksferdighetene å kunne improvisere i barokkstil, var målet ikke å improvisere utelukkende i historiske stiler. "Det er klart det blir veldig ensformig hvis det er bare det. Jeg har hørt improvisasjonskonserter i bare barokkstil for eksempel, det kan bli noe trøttende" (A 26). Utfordringen for lærerne kunne være å gjøre studentene bevisst på hvordan de kunne overføre kunnskap som de hadde tilegnet seg ved en stilart til en annen stil.

Refleksjoner fra læreren i fri improvisasjon

Lærer C bekreftet også verdien av stilkunnskap og la vekt på at studentene skulle bli kjent med et mangfold av forskjellige stilarter. For læreren var hensikten med å bli kjent med en stilart å lære seg typiske metoder og improvisasjonsmåter ved denne spesielle stilen. Derfor måtte man "analysere, finne ut hva slags informasjon er det i dette stykke og så må de begynne å improvisere over all denne informasjonen. Det er det som jeg mener med forskjellige oppgaver: vi har forskjellige sjangre og studentene får prøve seg på forskjellige av dem." (C 9). Hensikten var ikke at studentene skulle bli ekspert i en bestemt stilart, men at han eller hun skulle lære seg forskjellige improvisasjonsmuligheter. Det betydde for eksempel å finne ut hvilke formstrukturer var vanlig i en bestemt stil, å lære seg dem og å opparbeide seg en periodefølelse for formen: "...hvilke perioder er vanlige, hvor lenge varer improvisasjonen vanligvis i den stilarten" (C22).

4.2.1 Improvisasjon og komposisjon

Hva sa lærerne om likheter og forskjeller ved improvisasjon og komposisjon? Hvilke konsekvenser hadde dette for undervisningen når studentene skulle bli kjent med klassiske formtyper?

Orgelimprovisasjonslærerne var enige om at improvisasjon og komposisjon hadde mye til felles. Komponist og improvisator prøvde begge å uttrykke sine musikalske forestillinger. For å kunne realisere sine forestillinger måtte man ved begge kunstformer lære seg et liknende håndverk fordi "improvisatoren kjenner og følger til en viss grad komposisjonskunstens regler i satslære, kontrapunkt, form- og stillære" (A 27).

På tross av likhetene var begge uttrykksformer også vesensforskjellige. Improvisasjon skjedde i øyeblikket, det var en situert prosess, knyttet til tid, sted og de tilstedeværende personer. Mens en komposisjon var et ferdig produkt som kunne bli framført i forskjellige situasjoner i lang tid framover.

Som improvisator tenker man ikke på at det skal nedtegnes og vare for evigheten. Det oppstår i øyeblikket så lenge det klinger, for aldri mer å fremstå (med mindre det tas opp på bånd). Dette er improvisasjonens vesen. Det skal klinge nå,[...] noe som oppleves i øyeblikket. (A 27)

En lærer forklarte forskjellen mellom utfordringer i komposisjons- og improvisasjonsundervisningen med at improvisasjonsstudenter måtte løse seg fra notene og fra det som var bestemt på forhånd. Man trengte derfor i improvisasjonsundervisning andre redskaper enn i komposisjonsundervisningen, selv om mye av håndverket som skulle formidles, var lik i begge fagene.

Forskjellene ved begge kunstformene førte med seg forskjellige forventninger og kvalitetskriterier. Mens lærerne mente det var absurd for dem å komponere nå i barokkstil, var det en viktig del av improvisasjonshåndverket å kunne improvisere i den stilen. (A 26)

Men på tross av forskjellige kvalitetskriteriene så lærerne på komposisjon og improvisasjon som to likeverdige musikalske uttrykk:"[...] det er bare to forskjellige kunstformer. Improvisasjon er på ingen måte mindreverdige" (A 27).

Refleksjoner fra læreren i fri improvisasjon

Lærer C så i likhet med orgelimprovisasjonslærerne på komposisjon og improvisasjon som to likeverdige, men forskjellige kunstformer. "...vi lever bare kreativiteten ut på forskjellig måte" (C 23).

Lærerens utsagn illustrerte ytterligere de utfordringene som var knyttet til improvisasjon som øyeblikkskunst, det flyktige og situasjonsbestemte ved improvisasjon som orgelimprovisasjonslærerne hadde fortalt om.

Som improvisasjonsutøver trengte man både utøverkompetanse på sitt instrument og kunnskaper om kompositoriske virkemidler. Begge kompetanser måtte knyttes tett sammen, "de to kompetanser må smeltes i hop og da får du en improvisasjonsutøver"(C 23). For en improvisator betydde det å kunne komponere i brøkdelen av et sekund. Improvisasjonsmusikeren komponerte under framføringen og hadde derfor ingen rettemuligheter. For komponisten var det derfor "unefteligg litt tryggere der og da – man risikerer ikke å tape ansikt på direkten ovenfor et publikum mens man skaper" (C 23). En improvisator kunne ikke viske ut en lyd i etterkant når den ikke passet inn. Dette krevde mye oppmerksomhet og tilstedeværelse fra musikeren underveis i improvisasjonen.

Derfor måtte improvisatoren opparbeide seg så mye erfaring og kompetanse at han/hun kunne handle intuitivt og ta raske valg. Mye av denne erfaringen skaffet læreren seg gjennom å øve.

Komponister komponerte og forfinet det musikalske materialet mens de var alene i "arbeidsrommet", før musikken ble framført. Læreren mente at improvisasjonsmusikeren arbeidet like mye med det musikalske materialet som en komponist, men at improvisasjonsmusikeren gjorde dette i "øverrommet". Å øve betydde å "avgrense, øve på detaljer, bryte med vaner, - og utvikle videre det som man har av materialet." (C 23) Det gjaldt å skaffe seg mange musikalske erfaringer under øvingen som kunne fungere som en basis for intuisjonen i improvisasjonsøyeblikket.

Læreren brukte skiskytteren, som prøvde å treffe målet, som metafor til å beskrive komposisjon. Å improvisere var derimot ikke å *treffe målet*, men å *være til stede på veien mens den ble til*. Det betydde å akseptere at noe ble annerledes enn det var planlagt. Læreren betegnet denne holdningen som improvisasjonens kjerne.

En skiskytter vil oppnå et bestemt mål, mens mitt mål er å være til stede og agere med i det som oppstår uansett hva det måtte være. Jeg føler at det er om å gjøre å våge å bryte med målet – nettopp ikke å ha en målskive som forteller meg nøyaktig hva jeg skal gjøre. [...] Å forandre, eventuell å videreutvikle det eventuelle målet som du har, opplever jeg som et sentralt aspekt i aktiviteten improvisasjon. (C 2)

Det var derfor viktig for en improvisator å kunne konsentrere seg og være fullt ut fokusert på aktiviteten for å kunne ta alle valgene underveis. Læreren så det å oppøve evnen til tilstedeværelse og å konsentrere seg som et viktig mål i undervisningen sin.

4.2.2 Kriterier for valg av formtyper

Lærernes kriterier for valg av formtypene sier noe om hvorfor studentene skulle bli kjent med klassiske formtyper?

Når lærerne valgte formtyper til undervisningen, balanserte de mellom hensyn til den enkelte student og kravene fra undervisningsinstitusjonen. "Jeg velger ut de oppgaver jeg mener er viktige og stimulerende. Det blir veldig subjektivt eller personlig betinget." (A 11). Formtypene skulle være utviklende for studenten. De skulle være tilpasset studentens interesser og nivå og skulle gi alle studentene de samme læringsmuligheter.

Når jeg jobber innenfor en institusjon, ønsker jeg at opplever jeg at studentene i stor grad skal få den samme undervisningen. Da er det forskjellige anlegg og nivåer jeg må innrette meg etter. Jeg prøver å ha en mal som alle skal gjennom, det samme repertoaret. (A 11)

I forhold til institusjonen måtte lærerne ta hensyn til studieplanen og institusjonens rammer når de valgte ut formtyper som de ville bruke i undervisningen. Lærerne tok også hensyn til studentens framtidige yrkespraksis og valgte formtyper som kunne brukes i gudstjenester og ved konserter. Lærerne var enige om disse kriteriene når de valgte ut formtypene, men hvilke formtyper konkret ble valgt ut, varierte noe. For eksempel brukte lærer B viser og annen populærmusikk i undervisningen fordi han mente de var en del av kirkemusikerens allmenne musikkunnskap, mens lærer A var mindre opptatt av akkurat dette i løpet av intervjuet.

4.3 De klassiske formtypenes funksjon i orgelimprovisasjonsundervisningen

Avsnittet handler om formtypenes funksjon i undervisningen. Spørsmålet er hvilke utfordringer i undervisningen var knyttet til formtypenes funksjon? Avsnittet har fem deler med titlene: *Tradisjon; Form, stil og identitet; Form og intuisjon; Klassiske formtyper som noe som er allmenngyldig; Klassiske formtyper som kommunikasjonsmiddel.*

Lærerne så seg som et ledd i en lang lenke som formidlet kirkemusikktradisjonen videre. De prøvde å forvalte tradisjonen ved å ta vare på det som de trodde var verdifullt og å bygge videre på dette. (B 48) Det som ikke ble brukt videre stod i fare for å bli glemt og til å forsvinne. Slike valg kunne føre til uenighet i fagfeltet og sterke følelser." Det er utrolig hvor mye uenighet man kan få ut ved å være et lite ledd i den lenken. Vi kan starte kriger og krangle om forspill" (B 48).

Lærerne fortalte om et dialektisk forhold mellom det å spesialisere seg, å dyrke en bestemt stil, og det å være åpen for nye impulser og andre stiler.

Det har skjedd mye, mange skiller viskes ut. Jeg synes det er veldig mye bra. Men samtidig er det viktig at noen tar vare på disse "båsene". Hvis alt flyter, blir det konturløst. Det er denne kampen, dualismen, som ligger i det skapende. (B47)

4.3.1 Tradisjon

Hva sa lærerne om formtypenes funksjon som kilde til inspirasjon eller som noe som hemmet studentenes fantasi? Om fordeler og ulemper med kjennskap til klassiske formtyper?

Lærerne så på klassiske former som verdifull kunnskap som de ønsket å formidle videre og som var en inspirasjonskilde. "Man får ideer gjennom tradisjonen"(B 48). Men tradisjonen, for eksempel en 4-stemt koralsats kunne også låse forestillingen hva orgelimprovisasjon kunne være. Den kunne skremme studentene og kunne låse deres klangforestillinger til tradisjonelle klangidealer og konvensjoner. Fordi det krevde mye arbeid fra studentenes side å få til gode resultater i tradisjonelle stilarter, kunne studentene miste det lekende ved improvisasjonen og miste motivasjonen for faget. Lærerne brukte derfor bevisst ulike stilarter, sjangre og formtyper i undervisningen sin, en blanding mellom tradisjonelle og nyere former.

Refleksjoner fra læreren i fri improvisasjon

Lærer C fortalte at stil improvisasjon kunne være en ressurs til nye impulser i fri improvisasjonen. De ga nye ideer som man kunne lære seg og dermed bryte med automatiseringen og gjentakelsen av det som man har gjort før. Erfaringene som utøveren fikk gjennom å arbeide med forskjellige stilarter beriket det musikalske uttrykket i fri improvisasjonen. Og motsatt kunne fri improvisasjon være en ressurs for stil improvisasjon:

Og motsatt tenker jeg når man holder på med stilen improvisasjon, så kan det være et problem at man blir veldig teknisk orientert: å spille rett tone på rett sted. Særlig instrumentalister, fordi de har en tangent eller klaff: det er en a eller d... (C 20)

Læreren mente derfor at begge måter å improvisere på tilførte gjensidig noe positivt. Det som kunne skje ved begge improvisasjonsretninger, var at man sluttet å improvisere, begynte å repetere ting

man følte seg trygg på, fordi man var opptatt med å gjøre det rette, å treffe rett tone. Dette oppstod etter lærerens erfaringer i begge improvisasjonsformer.

4.3.2 Form, stil og identitet

Hva sa lærerne om utfordringer i undervisningen som var knyttet til formtyper, improvisasjonsstil og utøverens identitetsfølelse?

Lærer A begrunnet sitt forhold til bruken av historiske stiler med sin identitet som kirkemusiker. Stilkunnskap og ferdighet til å kunne improvisere innenfor rammene av forskjellige historiske stilformer var en del av kirkemusikerens håndverk. Læreren mente det ville sannsynligvis ikke være like naturlig for en jazzmusiker som for en kirkemusiker å fordype seg i barokkstil som basis for egne improvisasjonsferdigheter. "[...]det har sikkert noe med det å være kirkemusiker å gjøre" (A26).

Læreren opplevde i orgelimprovisasjon frihet til å bruke tradisjonell kunnskap som ressurs, på en annen måte enn en komponist ville gjøre. I en improvisasjon var det personlige uttrykket viktig, musikkuttrykket var en del av improvisatorens identitet.

I improvisasjon hvor musikken jeg har inni meg får flyte fritt, - som en kilde, den skal forløses, det er viktig for meg. Da syns jeg barokken i høyeste grad hører med. (A 26)
Improvisasjonen uttrykte noe av identiteten. For læreren var det viktig å kunne improvisere i barokkstil. Stilen var en viktig del av lærerens musikkfaringer.

Lærerne mente at kunnskapene som ble formidlet i faget påvirket utviklingen av studentenes musikalske identitet.

For eksempel ville en musiker fra en annen sjanger sannsynligvis bruke andre stiler i improvisasjonen enn en kirkemusiker. "Det ville vært rart hvis N.N (navn av en jazz musiker, min tilføyelse) begynte med forrige århundres uttrykksform, det ville være fremmed for ham skulle jeg tro" (A 26).

Den andre læreren arbeidet både som teatermusiker og kirkemusiker og hadde bakgrunn fra både folkemusikk, populærmusikk (bandøving) og kirkemusikk. Læreren fortalte om vanskene med å kombinere flere musikalske identiteter og å delta i flere delkulturer. Læreren ønsket ikke å binde seg til et bestemt felt. Han ønsket å kunne kombinere alle sine erfaringer som han hadde gjort med folkemusikk, jazz og kirkemusikk. Å prøve å kombinere flere sjangre ble i lengden vanskelig. Læreren uttrykte det slik: "Det er veldig slitsomt å være galning, en sirkusklovn" (B 54). Det forundret læreren at innflytelsen fra den formelle utdanningen ble sterkere etter hvert som tiden gikk.

Jeg har spilt orgel og dratt til Sveits og Nederland for å studere videre. Men jeg fant ut at dette er ikke min person. [...]Men det merkelige er at den gamle, seriøse kirkemusikken vinner. Fordi det er der jeg har min utdanning fra. (B 54)

Men selv om læreren kjente innflytelsen fra tradisjonen betegnet han sine improvisasjoner i konserter som "ville" og som "spontane uttrykk".

Når jeg spiller konserter så har jeg ofte andre folk med, jeg akkompagnerer for eksempel en sanger eller en saksofonist. Da spiller jeg ikke en partita - det kunne jeg godt har gjort - men da spiller jeg helt spontant, rett på. (B 36)

Begge lærerne la vekt på spontaniteten og frihet til personlige uttrykk når de improviserte selv. For å kunne være spontan forholder improvisatoren seg til andre kvalitetskrav i forhold til bruk av tradisjonelle stiler eller ulike sjangre enn en komponist ville gjøre. Jeg forstår lærernes utsagn slik at de i improvisasjon opplevde mindre krav til nyhet og originalitet enn ved en komposisjon.

Lærerne opplevde at de var blitt preget i sine musikalske uttrykk av kirkemusikkutdanningen sin og kirkemusikktradisjonen. Jeg synes det var interessant at lærerne refererte til påvirkningen av utdanningen og den tradisjonelle kunnskapen ble sterkere med årene og ikke svakere.

4.3.3 Form og intuisjon

Delen prøver å svare på hva lærerne anså som utfordringer i samspillet mellom form/struktur og intuisjon.

Ved egne improvisasjoner opplevde lærerne forholdet mellom struktur og intuisjonen som dialektisk. Form opplevdes som hjelp, ikke som hindring. Den hjalp til å få struktur.

Lære- eller øvestrategier for å slippe intuisjonen til, var et tema som var veldig relevant for faget men som var for lærerne vanskelig å svare på. Fordi form hadde denne strukturerende funksjon mente en av lærerne at det alltid var en fordel å tenke form, uansett hva man ville gjøre i improvisasjonen. Intuisjonen kunne slippe til i rammen av en fast form. Dette skjedde gjennom et samspill i løpet av improvisasjonsprosessen: man kunne begynne med et tema eller uten å ha noen forestillinger i det hele tatt. Når man begynte å improvisere så begynte en prosess som førte til at man får forestillinger om hva man ønsker å gjøre. Formen spilte i denne prosessen en viktig rolle. Formen kunne være en hjelp til å gi en struktur, som en løype, som ga rom for intuitive innfall.

Dette å tenke form, det er alltid fordelaktig, hva det enn er en ønsker å gjøre. Enten det er et tema eller kanskje når en begynner uten tema, setter i gang. Men det er snart, underveis, i forløpet, at man begynner å få forestillinger om hva man ønsker å gjøre.

Form er alltid viktig. Innenfor en fast form kan det intuitive slippe til. (A 23)

Lærerne så formen som en ramme og støtte for intuisjonen. Formtypene hadde begrensninger som opplevdes som ikke hemmende, men som ga intuisjonen et rom *å slippe til* i.

Det er en hjelp til struktur. En løype, og innenfor er det rom for masse intuitivt, for innfall. [...]det er ikke noe åk, noen ballast eller tvangstrøye, mer en hjelp. Formen skal hjelpe deg til å få struktur. (A 23)

Refleksjoner fra læreren i fri improvisasjon

Form spilte en spesiell rolle i fri improvisert musikk. Målet var ikke å ha en form som bygget opp spenning og vekslet mellom høydepunkter og avspenning på en måte som tilhørerne kunne kjenne igjen fra en formtype de hadde hørt tidligere. Form var noe som oppstod i løpet av improvisasjonen, som var et resultat av prosessen, ikke en foregitt ramme. Spenningen lå i det å følge prosessen og å lytte aktivt til alle detaljer.

Da følger man den lille veien som oppstår og ser hvor den går bare. Og på den veien er det ikke sikkert at det er noen topp eller fortetting. Men det er som små murer i maurtua: du kan fokusere på hvilket som helst punkt du vil og det foregår bare en masse interessante små celler der. Dette er noe som vekker min tilstedeværelse når det er en god improvisasjon. Da kjenner jeg at her blir jeg dratt med. Da trenger det ikke å fylle en form på noen måte. Det

er bare at utøveren klarer å ta meg med på alle sine maurdetaljer, det mylderet som er interessant i seg selv. Skapende tilstedeværelse, som er en formaspekt i seg selv. (C 21)

Lærer C fortalte at friimprovisasjon og stilrelatert improvisasjon kunne bygge opp under hverandre og tilføre gjensidig positive impulser. I fri improvisasjon var det lett å komme i en tilstand hvor man kunne agere intuitivt, fordi alt var lov, man kunne skape på direkten. I en improvisasjon med faste rammer hadde man derimot konkrete valgmuligheter man kunne øve på og som kunne legge et grunnlag for intuisjonen. Slik påvirket stilformer og frie former intuisjonen på forskjellige måter, som utfylte hverandre.

4.3.4 Klassiske formtyper som noe som er allmenngyldig

De klassiske formene er *klassiske* fordi de hadde vært brukt over et langt tidsrom. De hadde vist seg å være slitesterke og funksjonelle ved forskjellige anledninger. Orgelimprovisasjonslærerne viste til andre kunstformer som litteratur eller arkitektur når de forklarte verdien av den tradisjonelle kunnskapen som formene representerte.

En lærer sammenliknet oppbygning av en partitaform med det Gylne snitt. Dette er et delingsforholdt som finns mange steder i naturen, for eksempel i proporsjonene i menneskekroppen, og har vært mye brukt i forskjellige kunstuttrykk. Store norske leksikon definerer det som: "betegnelse for de enkelte delers innbyrdes ordning og gruppering i et kunstverk, med tanke på å skape en helhetsvirkning." Det er en klassisk struktur som har vært viktig i vår vestlige verden.

Dette (partita, min anmerkning) er et byggverk, det har med vår vestlige tradisjon å gjøre. Jeg tenker på vår sentrale dramatiker i Norge, Henrik Ibsen, - han har på en måte disse proporsjonene. [...]Det er mange dramatiske verk som har denne "Gylne snitt"- formen. (B 32)

Læreren mente at den Gylne snitt- formen var et uttrykk for en felles formsans med røtter i naturen. Noe som følte naturlig, riktig og hadde varig verdi. Mange av de gamle formene bygget på tidsproporsjoner som hadde vist seg å fungere bra. Læreren mente: "Disse gamle former er veldig bra. Vi har ikke funnet noen nye former, de gamle er bare pyntet på" (B 48).

Formsans kunne fungere som et subjektivt kvalitetskriterium ved frie oppgaver. Lærerne betegnet stiloppgaver som rene retteoppgaver, ved slike oppgaver var det lett å gi tilbakemeldinger på hva som var riktig og hva som var galt. Ved frie oppgaver var tilbakemeldinger mer subjektive og det var vanskelig for lærerne å være konkret. Form fungerte da som et viktig kriterium fordi det var mulig å si noe konkret selv når det var en subjektiv vurdering. Lærerne kunne for eksempel si noe om at noe ble for langt o.s.v. Dette var subjektive tilbakemeldinger som var begrunnet i lærernes formsans og periodefølelse noe de hadde utviklet som musikere. Studentene kunne være enig eller uenig i lærernes vurderinger. Utfordringen i undervisning var å gjøre studentene bevisst på allmenne formkriterier fordi de ofte var taus kunnskap, en intuitiv og subjektiv måte å vurdere improvisasjonen.

Refleksjoner fra læreren i fri improvisasjon

Lærer C anså det som viktig å internalisere først en form, før man brukte den som improvisasjonsmaterial og forandret den. Læreren brukte denne framgangsmåten som metode i både fri og stilrelatert improvisasjon. Fordi formtyper var en vesentlig del av den spesielle stilen, var

det spesielt viktig å lære dem for så å kunne bruke dem i tråd med den ønskete stilen i improvisasjonen. Så kunne man bryte den etterpå når man behersket den.

I stilrelatert improvisasjon må du kunne formen for å kunne bryte den, behandle den og ikke minst for å kunne holde deg innenfor den. [...]Jeg mener ikke at man skal bryte alle normer for form. Det er viktig å kunne forholde seg til dem og da må man lære seg dem. (C 21)

En form var ikke noe som var absolutt, som måtte gjennomføres. Læreren var imot å tenke form som noe som skulle fylles. Etter at formen var lært var det for læreren en vesentlig aspekt å kunne gi slipp på den i en improvisasjon, hvis forløpet av improvisasjonen tilsa dette.

Da er du tilbake til det punktet som jeg har nevnt tidligere: Evnen til oppmerksomhet, evnen til å gi slipp på ideer du har satt deg i hodet. [...]Realiteten er hva som skjer nå: selv når du har planlagt å gjøre en form, kan det være at du må gjøre noe annet. (C 21)

Læreren betegnet dette som en holdning som var gunstig for all improvisasjon, ikke bare fri-improvisasjon.

4.3.5 Klassiske formtyper som kommunikasjonsmiddel

Form var for lærerne en viktig aspekt i musikkformidlingen. En lærer brukte en gang til partita formen som eksempel. Oppbygningen av formen hadde betydning for kommunikasjonen med tilhørerne. Den strukturerte for eksempel vekslingen mellom spenning og avspenning, forskjellige variasjoner, brudd og kontraster.

Så (begynner å tegne) begynner vi å bygge et byggverk [...]Hvis du kjenner Bjarne Sløgedals partita, det kan være helt enkelt med 2- og 3-stemt sats. Ofte kan en 4-stemt sats være så mettet, at melodien blir utydelig. [...]Jeg tenker musikkdramatikk her, jeg tenker teater. Så plutselig, så brytes det med noe fritt, det kan være noe helt avantgardistisk, for eksempel en tolkning av teksten. Til slutt har du en koral eller en toccata eller lignende. Da blir det en festlig avslutning. (B 32)

Formen strukturerte også forholdet og rekkefølgen mellom nye og kjente elementer i improvisasjoner. Den ga tilhørerne mulighet å kunne følge med i den musikalske prosessen og å kunne forstå musikken. Læreren brukte ABA-formen som eksempel: "De (Davidssalmene, min kommentar) har ofte en struktur som gjør at det går fint å kunne bruke en ABA-form, fordi da henger folk med"(B 35). For lærerne var det en utfordring å gjøre studentene bevisst på hvordan de kunne bruke formene til å bygge opp spenning og avspenning eller blande kjente og ukjente elementer i improvisasjonene sine.

Refleksjoner fra læreren i fri improvisasjon

Også lærer C ga en generell beskrivelse hvordan en improvisator kunne innfri eller bryte tilhørernes forventninger. Når man behersket formen så kunne man improvisere innenfor de vanlige former. Når studentene behersket dem så kunne de etterpå eksperimentere med formene, "med å velge å følge dem eller å bryte dem ved å lage linjer som går utover det man forventer formmessig" (C 22).

4.4 Klassiske formtyper som intellektuelle verktøy og kollektiv hukommelse

I første delen av avsnittet gir jeg en kort oppsummering av utfordringene som orgelimprovisasjonslærere beskrev tidligere i kapittelet. Sentrale spørsmål til resultatene var knyttet til definisjonen av klassiske formtyper, hvorfor studentene skulle få kjennskap til dem og hvilken rolle formtypene spilte i improvisasjonsprosessen. I andre del tolker jeg utfordringene med hjelp av verktøybegrepet. Jeg drøfter i denne delen formtyper som intellektuelle verktøy. Hensikten med tolkningen er å undersøke om verktøybegrepet kan belyse og tilføye noe til lærernes utsagn. Jeg håper at begrepet kan bidra til å tydeliggjøre utfordringene som lærerne snakket om, fordi begrepet setter formtypenes funksjoner i et felles teoretisk perspektiv. I siste avsnitt vil jeg svare på min første delproblemstilling.

4.4.1 Sammenfatning

Klassiske formtyper var ikke et klart avgrenset begrep. I utgangspunktet omfattet det formtyper som har vært mye brukt i den klassiske musikktradisjonen, spesielt i barokkstilen. I orgelimprovisasjonsundervisningen har bruken av disse formene en lang tradisjon (Tandberg 2008). Lærerne supplerte den tradisjonelle kjerne med nyere og friere former. Disse former hadde delvis sitt opphav i andre musikkstiler. Det varierte hos begge lærerne hvilke og hvor mange formtyper de brukte fra andre sjangre.

Hvilke former lærerne valgte ut, var deres egne, subjektive valg. Lærerne tok hensyn til læreplanen, kirkemusikkjenesten og hvorvidt formene kunne stimulere studentens faglige utvikling. Ved denne utfordringen prøvde lærerne å gi alle studentene like utviklingsmuligheter gjennom et likt repertoar. Samtidig prøvde de å tilpasse formtypene til den enkelte students ferdighetsnivå og interesse. Repertoaret ble hos begge lærerne en blanding av stilformer med i hovedsak tydelig definerte rammer og friere former med vide rammer.

For lærerne var det en utfordring å velge ut formtyper som pensum for undervisningen. Utfordringen var å kombinere formidling av tradisjonell kunnskap og åpenhet for nye musikkuttrykk. I tillegg skulle det være et pensum som var likt for alle studenter og som likevel kunne tilpasses den enkelte student.

Utfordring nummer to var at improvisatoren trengte et håndverk som liknet komposisjonshåndverket. Men redskapene i improvisasjonsundervisningen måtte i tillegg gjøre det mulig å kunne skape ny musikk i øyeblikket, uten å notere den ned og legge den fast på forhånd.

Den tredje utfordring lå i funksjonen som formtypene hadde i improvisasjonsprosessen.

Formene virket på forskjellige måter, avhengig av studentens ferdighetsnivå og interesser. Formene kunne virke hemmende, men også inspirere. De inspirerte når de viste nye måter å improvisere og skapte et "rom" for intuisjonen. De virket hemmende når de "låste fantasien". Dette kunne skje når formen var for vanskelig for studentene eller de bare assosierte få valgmuligheter med utførelsen av formen. Håndverket som formene representerte ble gjennom undervisningen en del av studentenes personlige kunnskapsbase og dermed også en del av hans eller hennes musikalske identitet. Dermed fikk studenten også en emosjonell tilknytning til formtypene og deres bruksverdi.

Formtypene var et viktig aspekt i den musikalske kommunikasjonen, fordi de strukturerte improvisasjonen.

4.4.2 Diskusjon

Hvordan fungerer klassiske formtyper som intellektuelle verktøy i orgelimprovisasjon? Hva kan begrepet tilføye eller forklare til lærernes utsagn? Hva er så spesielt med de klassiske formtyper, hva medierer de? På hvilken måte formidler de kunnskap videre og er en del av den kollektive hukommelsen?

For orgelimprovisasjonslærere var *håndverk* et sentralt begrep. Som jeg skrev i begynnelsen av kapittelet, var formtyper en viktig del av håndverket som studentene skulle lære. For å kunne lære seg et håndverk, må man bli kjent med verktøyene i faget og lære seg å bruke dem. Å kunne håndverket er synonymt med å ha tilegnet seg verktøykompetansen i faget. Jeg mener derfor det er relevant og nyttig å se på formtypene som intellektuelle verktøy og å tolke lærernes beskrivelser av utfordringene ut fra et slikt perspektiv.

Klassiske formtyper var i stor grad knyttet tett til stilarter, slik at formen ble en del av stilen. Formene fungerte som begreper som omfattet kunnskap om klang, artikulering, frasering, stemmeføring og annet som var typisk for stilen. Friimprovisasjonslæreren snakket om kunnskapen som lå kodet i stilformer og som studenten måtte være i stand til å dekode. Formene fungerte slik som verktøy som formidlet fagkunnskapene videre. De ble en del av den kollektive hukommelsen studentene kunne dra nytte av, når de hadde lært å bruke formen. Jeg har i teorikapittelet brukt *fugato*-form som eksempel på hvordan en formtype kan fungere som del av fagets kollektive hukommelse.

En formtype må ha noen forutsetninger for å kunne fungere som begrep og intellektuell verktøy i den kollektive hukommelsen. Formtypen må være et kjent begrep i faget, det må være enighet om hvilke kunnskaper som er knyttet til formtypen. Man kan forstå en *klassisk formtype* som en formtype som er vanlig i klassisk musikk. Man kan også forstå begrepet *klassisk formtype* som en formtype som er vanlig i en stilart - som er *klassisk* for den stilarten. Synonymordboken bruker adjektiver: Typisk, normal, allmenn, allmenngyldig, tydelig og utpreget som synonymer for klassisk.

Utfordringen for lærerne var å finne formtyper som var *klassiske* i den forstand at det var typiske og vanlige for orgelimprovisasjonsfaget. Fordi faget hadde en lang tradisjon på den ene siden og var i en stadig forandringsprosess på den andre siden, var det vanskelig å velge mellom det man ønsket å ta vare på og det man ønsket å fornye. Et verktøy som formidler kunnskap som er foreldet fordi den ikke mer brukes, blir verdiløst og den opparbeidete kompetansen nytteløst. Å velge å bevare noe eller å velge noe vekk har emosjonelle aspekter.

Gjennom kunnskapen som var kodet i formtypene fungerte de som modeller for ulike improvisasjonsmåter. Formtypene fungerte som metoder som viste hvordan man kunne improvisere et musikkstykk i en bestemt og gjenkjennbar stil. Valget av formtype påvirker for eksempel karakteren og lengden av musikken. Det gjør det mulig for musikeren å vite på forhånd hvordan musikken vil passe inn i situasjonen. For eksempel om den vil kunne fungere som et koralforspill eller et preludium i en bestemt gudstjeneste. Formtypen fungerer som *referent* eller referanse som Pressing (1998) beskriver som en viktig del av jazzmusikerens kunnskapsbase. I et improvisasjonsfag trenger utøveren verktøy som gjør det mulig å kunne skape musikk i øyeblikket gjennom å oppfatte informasjon og å omsette den i lyd. Musikeren må kunne oppfatte og bearbeide sanseinntrykkene,

kunne konsentrere seg på det han eller hun gjør, kunne tolke situasjonen, treffe valg, kunne forutse de videre forløpet, kunne lagre inntrykkene i hukommelsen og hente de fram igjen etter behov. Til slutt skal disse prosessene omformes i et musikalsk uttrykk som reflekterer en personlig måte å organisere det musikalske materialet på og som berører tilhørerne emosjonelt.

I likhet med en referent begrenser en klassisk formtype improvisatorens valgmuligheter, fordi den er knyttet til bestemte, typiske retningslinjer. Dermed får organisten oppmerksomhet frigjort og kan konsentrere seg om det musikalske innholdet innenfor disse retningslinjene.

Fordi en klassisk formtype fungerer som et verktøy, som en slags oppskrift til en improvisasjonsmåte som åpner opp for bestemte valgmuligheter og utelukker andre, fungerer den som et medierende verktøy. Den innbefatter retningslinjer som strukturerer improvisasjonsprosessen og påvirker det endelige resultatet. Hvis man for eksempel ønsker orgelbrus til slutten av en gudstjeneste eller konsert, vil man ikke velge å improvisere et koralforspill med en kolorert cantus firmus, men heller velge en toccataform.

Et slikt sett av retningslinjer som en formtype inneholder kan være et nyttig verktøy og gi improvisatoren frihet til å konsentrere seg om de musikalske valgene som ikke er forhåndsdefinert gjennom formen, for eksempel valg og videreutvikling av melodi, motiver og harmonisering. Men formtypen kan også virke hemmende for den musikalske fantasien når valgene blir for automatiserte og retningslinjene for absolutte. For eksempel er et *prelude* en stilform som gir rom for mange muligheter til å lage melodi, harmonisere og fargelegge akkompagnementet til melodien. Hvis improvisatoren gjentar sine egne valg hver gang hun eller han improviserer et prelude, vil disse valgene bli automatisert. De gjentatte improvisasjonserfaringene låser hans eller hennes forestillinger om hvordan et prelude kan klinge. Det samme er tilfelle, hvis studentene kjenner bare få prelude- eksempler fra før, og derfor knytter bare få utførelsesmuligheter til denne formen. Studentens manglende ferdigheter til å kunne omsette sine forestillinger passende til formen er en tredje mulighet for hvordan formen kan virke hemmende. Selv om formen gir rom for musikalsk fantasi, kan studenten ikke ta i bruk dette rommet.

Friimprovisasjonslæreren fortalte at stilformer ga mulighet til å øve på improvisasjonsmuligheter. De var slik en dobbel ressurs både som inspirasjonskilde og læringsverktøy. De medierte fordi hver formtype formidlet en avgrenset og spesiell blanding av kunnskap og erfaringer. De kunne virke hemmende fordi det kunne være vanskelig å følge reglene i improvisasjonen og å kunne få til et bra resultat. Hvis det er en formtype som tilhørerne kjenner godt, blir eventuelle feil lett å høre. Dette kan gjøre det vanskelig eller umulig å improvisere. Hvordan hver enkelt formtype medierer er derfor ikke bare avhengig av formen, men også av studentens kunnskaper og erfaringer.

Hvordan en formtype gir rom for intuitive valg og musikalsk fantasi i samspill med de fastlagte strukturene som utgjør formen er et viktig tema i improvisasjonsundervisning. Lærer A reflekterte over det i sammenheng med prelude formen og en fuge. Begge var stilformer, men prelude er en mer vid form enn en fuge. Læreren poengterte at begge virket forskjellig og at det var avhengig av studentens interesse, motivasjon og kunnskapsnivå hvordan formtypen ga rom for intuisjonen.

En annen medierende funksjon hadde formtypene i forhold til kommunikasjonen med tilhørerne fordi de representerte mønster som tilhørerne kunne kjenne igjen eller oppleve ubevisst som "riktig"

– eller som de kunne bli overrasket av. Formtypen kunne dermed bidra til om improvisasjonen opplevdes som passende i for eksempel en gudstjeneste eller ikke.

Som konsekvens av sin medierende verktøyfunksjon kan formtypene miste sin bruksverdi. Den kunnskapen som formen formidler kan være foreldet og verdiløst. Kunnskap har bare verdi, hvis den kan anvendes i kulturelle praksiser. En formtype kan også bli nytteløs fordi ingen lenger har den nødvendige kompetansen til å kunne bruke den. Fordi det kan ta lang tid for en person å erverve seg verktøykompetansen kan det oppleves som vanskelig hvis denne kompetansen mister verdien. Säljö (2006) skriver at verktøyet blir "gjennomsiktig" når man har blitt ekspert i bruken av det. Det oppleves som del en selv fordi kunnskapen som formtypene representerer har blitt en del av studentens individuelle kunnskapsbase. Dette kan virke banalt, men i orgelimprovisasjonsfaget er spørsmålet om hva som er verdt å bevare og hva som ikke er det, et vesentlig aspekt på grunn av den rike og lange tradisjonen som faget har. Formtypene må stadig på nytt bevise sin aktualitet.

4.4.3 Oppsummering

Delproblemstilling 1: Hva oppfatter lærere som de viktigste utfordringene i forbindelse med at studentene skal tilegne seg innsikt i klassiske formtyper?

Den første delproblemstillingen min er hva orgelimprovisasjonslærerne oppfattet som sentrale utfordringer når studentene skal bli kjent med klassiske formtyper i undervisningen. Jeg har brukt verktøybegrepet og sett på formtyper som medierende verktøy. Jeg ville se om dette perspektivet kunne tilføre noe eller forstå noen av de utfordringene som lærerne fortalte om. Jeg ville også undersøke om begrepet kunne bidra til å forklare sammenhengen mellom de forskjellige utfordringene.

Som en konklusjon om formtypenes medierende funksjon vil jeg fokusere på tre aspekter. Den første henger sammen med formtyper som verktøy i den kollektive hukommelsen. Formtypene medierer fordi de innbefatter et utvalg av den kollektive hukommelsen, ikke helheten. Hver formtype inneholder kunnskap som er knyttet sammen gjennom bestemte regler, for eksempel regler som gjelder i en stilart. Disse regler danner et sett eller en struktur som gir mulighet til å huske og å anvende mye informasjon raskt og de utelukker andre valgmuligheter.

Det neste aspekt er at formtypene medierer avhengig av studentenes forkunnskaper og deres ferdigheter til å kunne ta i bruk kunnskapen og mulighetene som ligger innbakt i formene.

Et tredje punkt er det kommunikative aspektet. Formene er en del av den allmenne kunnskapen, organistens og tilhørernes reseptive kunnskap som påvirker hva som forventes av improvisasjonen. Formene medierer fordi de påvirker hvorvidt improvisasjonen passer i den aktuelle situasjonen og blir forstått.

Klassiske formtyper spiller en viktig rolle i improvisasjonsprosessen som intellektuelle verktøy fordi de medierer på det håndverklige, kreative og kommunikative aspektet. Disse tre aspekter er essensielle i improvisasjonsprosessen. Utvalget av formtypene er derfor en stor utfordring for lærerne.

Kapittel 5

Musikalsk fantasi og kreativitet

A: Det er mitt håp at jeg kan være med på å få fram en kilde som er i alle mennesker. Denne kilden har alle, det er jeg helt overbevisst om, - og for oss musikere består denne kilden av musikk. Å gi studentene en form for verktøy eller redskap ...

Imke: Hvilke verktøy...?

A: Modeller/oppgaver/skisser, som han eller hun kan bruke til å forløse denne kilden.. Det høres veldig magisk ut, men det er ikke det. At jeg selv kan være et redskap som hjelper dem til å få til dette ser jeg som vesentlig. (A 12)

Hva sa lærerne om musikalsk fantasi og kreativitet? Sa lærerne noe om hvorfor evnen var viktig ved improvisasjon? Hvordan fortalte lærerne om tilrettelegging av undervisningen slik at studentene kunne utvikle evne til musikalsk fantasi og kreativitet?

Kapittel 5 handler om lærerens utsagn omkring disse spørsmålene. Første avsnitt handler om lærerens utsagn rundt *musikalsk fantasi og kreativitet*. Avsnittet fortsetter med lærerens refleksjoner omkring sin egen *lærerrolle og rammebetingelsene* for undervisningen. Spørsmålet var hvordan disse faktorene kan påvirke studentenes utvikling av musikalsk fantasi og kreativitet.

Andre, tredje og fjerde avsnitt handler om lærernes utsagn omkring prestasjonskrav, håndverkslæring og studentenes motivasjon for faget. Lærerne fremhevet disse tre aspekter som kritiske i undervisningen hvis studentene skulle ha mulighet til å utvikle evnen til musikalsk fantasi og kreativitet. Jeg presenterer hvert aspekt i et eget avsnitt. De tre avsnittene har titlene *Å våge å være kreativ*, *Å kunne være kreativ* og *Å ville være kreativ*.

I siste avsnitt: *Å bygge stillas til utvikling av musikalsk fantasi og kreativitet*, drøfter jeg sentrale resultater fra de fire første avsnitt i lys av aspekter fra Vygotsky's teori om utviklingen av kreativitet og fantasi i barndommen. I tillegg spør jeg om begrepene som *den nærmeste utviklingszone* og *stillasbygging* kan tilføye noe til lærerens refleksjoner. I slutten av siste avsnittet svarer jeg med en oppsummering av resultatene og diskusjonen på delproblemstilling 2.

5.1 Musikalsk fantasi og kreativitet

Avsnittet har som tema lærernes refleksjoner rundt kreativitet og musikalsk fantasi. Jeg har delt avsnittet inn i fire deler. De to første delene refererer lærernes utsagn om kreativitet og inspirasjon til musikalsk fantasi. Tredje og fjerde del reflekterer lærerne rundt egen lærerrolle og om rammebetingelsene for undervisningen i forhold til studentenes muligheter for utvikling av kreativitet. Titlene til de fire delene er kreativitet, musikalsk fantasi, lærerrolle og rammebetingelser. Hver del avslutter med refleksjoner fra friimprovisasjonslæreren omkring samme tema.

5.1.1 Musikalsk fantasi

Spørsmålene i denne delen gjelder lærernes refleksjoner om musikalsk fantasi og om utfordringer i sammenheng med studentenes muligheter til å kunne utvikle og få inspirasjon til musikalsk fantasi gjennom undervisningen.

Lærerne var opptatt av hva som kunne inspirere studentenes musikalske fantasi og hvordan de selv som lærere kunne inspirere studentene. De mente at helheten av studentenes musikalske erfaringer var en kilde for utviklingen av studentenes musikalske fantasi. All musikk studentene hadde hørt på og likte, inspirerte deres musikalske fantasi.

For å kunne virke som inspirasjon var det viktig at musikken fascinerte og dermed motiverte studentene. Inspirasjonskildene kunne være all mulig musikk som studentene likte, uavhengig av sjangre. Fordi studentenes egen smak og interesse var viktig når det gjaldt utviklingen av deres musikalske fantasi, var det i stor grad studentenes eget ansvar å finne ut hva som inspirerte dem. Men lærerne kunne stimulere studentene ved å oppfordre dem til å gjøre seg selv kjent med mye forskjellig musikk. Musikken trengte ikke å bli fullstendig øvd inn, studentene kunne bladspille eller lytte til musikk og finne elementer som de ble fascinert av. Musikken trengte ikke å være begrenset til orgelmusikk, men kunne være forskjellig, for eksempel orkester-, kor- eller klaverlitteratur.

Lærerne kunne gjennom egne improvisasjonsferdigheter være en rollemodell for studentene.

Mange som hører på fransk orgelimprovisasjon synes at dette er fantastisk, de får lyst å lære det. Det er viktig at man kan gi studentene slike opplevelser og at man som lærer har en viss autoritet, - man blir litt beundret. (B 42)

En annen måte å inspirere studentenes fantasi var å finne oppgaver som utfordret studentene til å bruke forskjellige sanser når de oppfattet og forestilte seg musikk. Lærerne mente at alle hadde "ulike ører", alle oppfattet og husket musikk på ulike måter.

Hvis jeg synger en ting til deg nå, så vil du oppfatte det kanskje helt annerledes enn jeg har oppfattet det. Derfor har jeg prøvd å finne fram til forskjellige måter som kunne være til hjelp. (B 11)

Metodene som lærerne brukte var for eksempel bildeimprovisasjon og skisser som visuelle tilnærminger i undervisningen. Studentene kunne også bruke bibelhistorier eller bibelske salmer som grunnlag for sine improviserte musikkfortellinger eller en narrativ tilnærming til en melodi.

Studentene trengte erfaring med mange ulike stilarter for å kunne utvikle musikalsk fantasi, fordi hver stilart var knyttet til bestemte klangforestillinger og ulike krav til å tenke melodisk eller harmonisk mente lærerne. "Tidligere var kirkemusikk helt adskilt fra annen type musikk. [...] Det betyr ikke at du ikke skal spesialisere deg. Men den lekende holdningen er viktig, å være åpen og nysgjerrig" (B 20). Derfor brukte lærerne ulike stilformer i undervisningen og melodimateriale fra både koraler og andre sjangre, for eksempel Prøysen-viser. I kapittel 4, avsnitt 4.1, har jeg presentert forskjellige formtyper som lærerne brukte i undervisningen, både stilformer og friere former.

Studentene reagerte veldig ulikt på oppgavene. Det kunne være på grunn av forskjellige tidligere erfaringer med improvisasjon og studentenes ulike innstillinger og motivasjon til faget. Lærerne mente at studentene viste større individuelle forskjeller i orgelimprovisasjonsfaget enn i orgelundervisningen ellers. På tross av store individuelle ulikheter hos studentene mente en lærer at

studentene kunne settes litt i bås. Studentene kunne tilordnes fire studenttyper i måten de nærmet seg oppgavene på:

En studenttype oppfattet og gjorde alt som læreren sa og kom tilbake med oppgaven akkurat som læreren hadde vist den. En annen type hadde problemer med å oppfatte og huske hva læreren hadde gjort og forklart i undervisningen og kom derfor med noe helt annet tilbake som kunne virke fjernt i forhold til den opprinnelige oppgave. Den tredje type oppfattet oppgaven, men valgte å gjøre noe helt annet. Læreren syntes dette ofte var veldig spennende. Den mest vanlige studenttype var den fjerde gruppen som oppfattet oppgaven og gjorde så godt de kunne.

Lærerne uttrykte ikke noen tro på bestemte oppgaver og metoder som de beste til utvikling av musikalsk fantasi og kreativitet. Lærerne beskrev isteden en tilnærming til undervisningen som bygget videre på den enkelte studentens kunnskaper, ferdigheter og interesser. For eksempel mente en av lærerne spontant at en litt friere form, for eksempel et *prelude* var mer egnet til utvikling av musikalsk fantasi og kreativitet, enn for eksempel en fuge, som var en mer regelbundet form. Men læreren trakk svaret litt tilbake igjen på grunn av studentenes ulike individuelle kunnskaper og motivasjon

Refleksjoner fra læreren i fri improvisasjon

I likhet med orgelimprovisasjonslærerne mente læreren at musikalsk fantasi bygget på de musikalske erfaringer som studentene gjorde gjennom hele livet. Musikalske erfaringer ble oppfattet gjennom mange sanser, ikke bare den auditive sansen. Læreren viste til en avhandling fra Alexander Refsum Jensenius og konkluderte at "musikere tenker ikke lyd som lyd, men ser den som bevegelse, fordi den kommer alltid ut av en bevegelse. [...], du føler bevegelsen"(C 10).

I et slikt perspektiv ble alle sansene viktige for å kunne oppfatte og produsere musikk. For læreren var sansene et viktig aspekt ved improvisasjon, "fordi dette er kanalen hvor du gir informasjon, og gjennom den tar du inn informasjon. Ører, huden, kinestetisk sans, øyne... dette har mye å gjøre med det å fornemme tid og rom i bevegelse for eksempel"(C 10). Flere komposisjonsprinsipp som også kunne brukes i improvisasjon var knyttet til forskjellige måter å sanse og forestille seg musikk: for eksempel forgrunn – bakgrunn, høyt - lavt, tekstur o.s.v.

Lærer C brukte forskjellige framgangsmåter til å inspirere studentenes musikalske fantasi. Det var grafiske partiturer, tekster (for eksempel et dikt hvor studentene skulle improvisere over stemningen i det), å tenke bevegelse eller å lukke øynene og se for seg imaginære melodilinjer som man kunne prøve å spille.

Selv om slike metoder var nyttige, var det viktigste for læreren å arbeide med studentenes meta-kunnskap, hvordan studentene forholdt seg til egen kreativitet. Musikalsk fantasi og kreativitet hørte sammen og trengte derfor de samme betingelser til å kunne utvikle seg. Læreren mente at den musikalske fantasien vokste fram, hvis man fjernet selvsensur som hindret kreativitet og dermed også studentenes fantasi. I tillegg måtte læreren gi oppgaver som ga studentene mulighet til å være kreative. Disse to faktorer sammen virket "forløsende" for fantasi og kreativitet.

5.1.2 Kreativitet

Hva sa lærerne om kreativitet og utfordringer ved studentenes utvikling av kreative evner i undervisningen?

Lærerne så på kreativitet som en allmenn evne. Den var et potensial som alle mennesker hadde og som den enkelte kunne ta i bruk hvis muligheten var der. Uten muligheten til å kunne være kreativ, kunne evnen ikke utvikle seg. En lærer uttrykte ganske tydelig: "Alle er kreative[...]Det er viktig å gi dem sjansen til å bruke det, slik at kreativiteten ikke blir drept" (B 42).

For undervisningen i orgelimprovisasjon betydde et slikt kreativitetssyn at faget ikke måtte forbeholdes de studentene som hadde et spesielt talent for det, men at alle studenter i utgangspunktet var egnet for faget. For noen år tilbake var et slikt elevsyn ikke noen selvfølge i faget. En lærer kommenterte et utsagn som han hadde hørt fra en annen organist bare noen år tidligere: "Improvisasjon skulle bare de holde på med, som hadde evne og talent til det" (B 2). Læreren mente at man hadde gitt opp undervisningen i faget med et slikt syn. For undervisningen betydde et slikt skifte i synet på eleven en utfordring fordi læreren fikk et større ansvar for å tilrettelegge undervisningen slik at alle studentene kunne lære å improvisere. I del 5.1.4 refererer jeg til hvordan lærerne prøvde å forandre innholdet og metodene i faget, slik at improvisasjon fikk en større plass enn det som hadde vært vanlig tidligere.

Å se på kreativitet som en allmenn evne, noe som man kan utvikle, satte fokus på studentenes motivasjon og arbeidsinnsats i faget. Å kunne improvisere "springer ut fra jobbing, kreativitet er et moteord" (B 42) sa en av lærerne. Et slikt syn på kreativitet krevde at lærerne ga studentene rom til å kunne være kreative og at de fikk mulighet og støtte når de våget å være kreative. "Jeg opplever at folk er utrolig kreative bare de tør [...]når du gir dem noen små input" (A 42). Fordi lærerne så på kreativitet som en allmenn evne, en kilde som var i alle mennesker, mente de at det var viktig at studentene kunne være kreative i orgelimprovisasjonsundervisningen.

Det var spesielt tre aspekter som lærerne anså som kritiske i forhold til studentenes utvikling av kreative evner i undervisningen. Studentene måtte ha mulighet til å kunne våge å være kreative og de måtte være motivert til å arbeide med faget, de måtte lære seg håndverket.

Refleksjoner fra læreren i fri improvisasjon

Lærer C hadde samme kreativitetssyn som orgelimprovisasjonslærerne. Læreren så på kreativitet som en allmenn evne, et utviklingspotensial som alle mennesker hadde. Læreren mente at undervisningen ofte handlet om å "forløse" noe som var blitt "forstokket" hos studentene på grunn av "skolegang og struktur", for eksempel gjennom normative regler. For læreren var derfor "det viktigste med kreativitetsaspektet ... å ta bort selvsensur" (C 15).

I løpet av en improvisasjon skulle man alltid videreutvikle materialet. Improvisasjonen skulle ikke gjenta noe som var gjort tidligere, men skulle skape noe nytt i øyeblikk, i nåtid. Hvis man ikke kunne gjenta noe som man hadde gjort tidligere, men måtte finne på noe nytt, så var man nødt til å være kreativ. Kreativitet var "essensen i det improviserte, improvisasjon var synonymt med kreativitet" (C 17).

For å kunne være kreativ måtte man fokusere og konsentrere seg fullstendig på improvisasjonen. Selvsensur/prestasjonsangst, mangel på nødvendige ferdigheter og kunnskaper, og trøtthet eller forberedelse og oppvarming som ikke var i samsvar med behovene, kunne ødelegge fokuset på improvisasjonen og gjøre det vanskelig eller umulig å være kreativ. Det krevde mye av utøveren å kunne konsentrere seg så fullstendig på improvisasjonen og å komme i en optimal mental tilstand for å kunne være kreativ. Læreren brukte et eget begrep for denne tilstanden: *Meta-kunnskap*.

5.1.3 Lærerrolle

Lærerne fortalte om ulike sider ved lærerrollen som kunne påvirke studentene i utviklingen av musikalsk fantasi og kreativitet.

De ønsket å gi verktøy til studentene som ga dem mulighet til å utvikle seg videre. Dette var et viktig mål som lærerne nevnte flere ganger. Redskaper kunne være noe som var notert ned, for eksempel en skisse, det kunne også være demonstrasjoner, modeller eller forklaringer.

Det er et mål å gi studentene en form for verktøy eller redskap. Det er modeller, oppgaver og skisser, som han eller hun kan bruke til å forløse denne kilden. Det høres veldig magisk ut, men det er det ikke. (A 12)

En lærer beskrev viktigheten av disse verktøy ved hjelp av en metafor: verktøyene fungerte for studentene som nøkler, som ga studentene mulighet til å åpne en dør. Nøkkelen fungerte som verktøy som gjorde det mulig for studentene å komme seg ut av en situasjon, hvor de opplevde seg som hjelpeløse. Nøkkelen ga studentene mulighet til å hjelpe seg selv videre.

Lærerne ville ikke bare formidle verktøykompetanse videre, men så seg selv som verktøy i studentenes faglige utvikling. Som rollemodeller var de selv verktøy som kunne hjelpe studentene til å utvikle kreativiteten sin. "At jeg selv kan være et redskap som hjelper dem til å få til dette (=å forløse kilden til musikalsk kreativitet, min kommentar), ser jeg som vesentlig" (A 12). I avsnittet om musikalsk fantasi skrev jeg at lærerne ønsket å være rollemodeller som inspirerte studentene. To kriterier gjorde en lærer til en god rollemodell. Det første var at lærerne behersket faget, at han eller hun improviserte mye selv og kunne demonstrere det de ønsket å få fram. Det andre var at lærerne kunne inspirere studentene fordi de selv hadde glede og engasjement for faget som kunne smitte studentene.

Lærerne så seg som veiledere og undervisningssituasjonen i seg selv som en improvisasjon. Begynnelsen av timen var utgangspunkt for det som skulle skje videre: "Jeg starter en time og så ser jeg hva som skjer og griper fatt i det. Men jeg har en struktur..." (B6). Med en slik framgangsmåte var det mulig å ta hensyn til studentenes faglige behov.

En annen side ved lærerrollen beskrev lærerne med at et godt læringsmiljø var lærerens ansvar. Det var lærerens oppgave at studentene kunne slappe av og ikke slet med prestasjonsangst.

Refleksjoner fra læreren i fri improvisasjon

Hvordan oppfattet lærer C sin rolle som lærer i fri-improvisasjon? Læreren beskrev seg som veileder for studentene, ikke som en person som skulle sensurere og bestemme hvordan studentene utviklet seg som improvisasjonsmusiker. Å være veileder betydde for læreren å skape og å gi studentene "gode" oppgaver som var utviklende og ga en basis til å kunne arbeide selvstendig videre. Gjennom oppgavene skulle studentene først og fremst bli kjent med forskjellige improvisasjonsmåter. De skulle " ... få flest mulig ulike trær de kan plukke fruktene av" (C 8).

5.1.4 Rammebetingelser

Hvordan påvirket rammebetingelsene for undervisningen studentenes muligheter til å kunne utvikle musikalsk fantasi og kreativitet? Hva sa lærerne om utfordringer i forbindelse med rammebetingelsene?

Institusjonene la føringer for undervisningen som lærerne måtte ta hensyn til. Jeg vurderte å bruke som tittel: *Å bygge et kreativt rom* på studien min og spurte lærerne om dette var et godt bilde for orgelimprovisasjonsundervisningen. Lærerne var tvilende. De følte til en viss grad press fordi studentene skulle gjennom et systematisk undervisningsopplegg. Dette begrenset lærernes og studentenes muligheter til å velge hva de ønsket å gjøre og i hvilket omfang de kunne være kreative. Eksamensordningen for faget påvirket valg av oppgaver i undervisningen.

Jeg venter i det lengste med slike ting - trio med cantus firmus i tenor - fordi de er vanskelige [...] Når jeg merker at folk er motivert for det, da tar jeg fram disse tingene. Men for mange har jeg ikke gjort det [...] Jo da, jeg har gjort det, fordi de skal gjennom en eksamen. (B 31)

Undervisningen skjedde i en balanse mellom forskjellige føringer og mål, her mellom institusjonens rammebetingelser og mål og studentenes interesser og personlige utvikling som musikere. Lærerne beskrev to strategier for å kunne balansere utfordringen. Den første strategien bestod i å se undervisningen i et lengre tidsperspektiv, med studentens personlige utvikling som mål. I dette perspektivet var eksamen noe som måtte gjøres men ikke noe endelig mål. En bestått eksamen betydde ikke at studentene hadde avsluttet utviklingen sin som improvisator, studentene kunne fortsette å leke igjen etter eksamen. Undervisningen hadde som mål å gi studentene grunnlag til selvstendig videreutvikling. Den andre strategien gjaldt utforming av eksamensoppgavene. Oppgavene ga studentene mulighet til å velge mellom formtyper med ulike utfordringer slik at studentene hadde valgmuligheter og kunne vise hva de kunne.

Lærerne la undervisningen i stor grad opp i forhold til kirkemusikktjenesten. Den hadde stor tyngde. Studieplaner, eksamensordninger og vurderingsmåter fra utdanningsinstitusjonene var også vokst fram fra den kirkemusikalske tradisjonen. En lærer fortalte at om sine bestrebelser for å forandre faget mer i retning av et "improvisasjonsfag" enn det hadde vært vanlig i hans studietid.

På denne tiden da B begynte å undervise, min kommentar) underviste man i improvisasjon på samme måte i Oslo, Stavanger, Bergen og Trondheim, altså overalt, tror jeg. Studentene skrev nesten alt ned og improvisasjonseksamen var å transponere en koral opp og ned en hel tone og et lite koralforspill. Derfor startet jeg nesten helt på "scratch" for å prøve å gripe takk i det på en helt annen måte. Konservatorium i N. N har en "jazz" – linje. Den hadde ressurser med folk som tenkte annerledes. De har en helt annen tilnærming til improvisasjon enn en kirkemusiker har. (B4)

For læreren var det viktig å forandre på tidligere undervisningsmåter og innhold i faget, for å gjøre det til et improvisasjonsfag. En måte å gjøre det på var å samarbeide med andre improvisasjonsfag, som hadde andre tradisjoner. Læreren hadde selv opplevd sine erfaringer med andre sjangrer som viktig for å kunne beholde en leken tilnærming til musikken. Derfor prøvde han en parallellføring av stiler, og med dette også metoder, når han selv underviste i orgelimprovisasjon. Utfordringen for læreren var at han bare delvis kunne bygge på tradisjonelle undervisningsmåter og ellers måtte finne sin egen måte å undervise faget på.

Den kirkemusikalske praksis og undervisningen i orgelimprovisasjon hadde røtter i fransk og tysk orgelimprovisasjonstradisjon. Begge tradisjoner la mye vekt på musikkteoretiske kunnskaper og gode tekniske ferdigheter i orgelspill. Begge lærerne understreket da også viktigheten av slike kunnskaper og hadde utarbeidet undervisningsstrategier med basis i tradisjonell orgelimprovisasjonsundervisning

som de utvidet på grunnlag av egen bakgrunn og preferanser. Strategiene bygde på lærernes egne erfaringer og metoder som de brukte til egen utvikling. Strategiene ble et konsept som var fleksibelt og ga muligheter for tilpasning til ulike behov i undervisningen, for eksempel til studentenes ulike nivå.

Et spørsmål i intervjuene handlet om organiseringen av undervisningen som gruppe- eller som enkeltundervisning. Tradisjonelt ble orgelimprovisasjon i Tyskland og Frankrike undervist hovedsaklig som enkeltundervisning. Begge lærere så fordeler og ulemper ved så vel enkelt- og gruppeundervisningen. De foretrakk enkeltundervisning for å kunne gå mer inn på elevens nivå. Studentene fikk ved en til en undervisning større mulighet til å utvikle seg fordi læreren kunne tilpasse undervisningen til den enkelte. Men lærerne syntes at grupper med få elever også fungerte. "Når de er to stykker drar de veksel på hverandre. Det er interessant for dem å lytte til den andre og måten hun/han har løst oppgaven på" (A 17) Det var mulig å diskutere løsningene i forum for eksempel at en improvisasjon hadde en fin form, hvorfor den var bra o.s.v. Det ideelle var for lærerne å kunne kombinere begge undervisningsformer, for å kunne dra nytte av fordelene ved begge metoder. Lærerne opplevde ikke prestasjonsangst som problem ved gruppeundervisning i små grupper hvor studentene ble godt kjent med hverandre. Større grupper, med ny sammensetning av studentene var noe annet. For eksempel ved en *masterclass*. En slik situasjon kunne gjøre studentene midlertidig utrygge og virket hemmende i forhold til kreativiteten.

Refleksjoner fra læreren i fri improvisasjon

Læreren hadde gruppeundervisning i det obligatoriske 1. års-kurs for klassiske studenter, komponister, kirkemusiker, og folkemusikere. Sammensetningen og studentantallet varierte. De kunne være grupper med 3 studenter eller 10-11 studenter. Gruppene ble sett sammen av administrasjonen og kunne være vanskelig sammensatt i forhold til instrumentene som stod til disposisjon. For eksempel kunne flere pianister eller organister være i en gruppe med bare et flygel til disposisjon og ikke noe orgel.

Miljøet i improvisasjonsgruppen spilte en viktig rolle og kunne blokkere eller fremme kreativiteten. Noen grupper fungerte fint og støttet opp under hverandre. I slike grupper var ofte alle litt usikre og ga hverandre mot. I andre grupper var det noen som dominerte over de andre og gjorde dem usikre. Læreren opplevde å ha ansvar for et godt læringsmiljø og sammensetningen av gruppen som utfordringer.

5.2 Å våge å være kreativ

I delen om kreativitet 5.1.1 har jeg beskrevet at trygghet, fravær av prestasjonsangst, var en essensiell forutsetning for studentenes mulighet å utvikle musikalsk fantasi og kreativitet. Avsnittet 5.2 refererer til lærernes refleksjoner i forhold til tilpassningen av undervisningen slik at studentene følte den nødvendige trygghet til å kunne være kreative. Lærerne opplevde det som utfordrende å tilpasse undervisningen til studentene. Tilpassningen var spesielt viktig for nybegynnere som hadde svært ulike forkunnskaper når de kom til undervisningen. Noen av studentene hadde lite eller ingen erfaring med improvisasjon fra før og var usikre om de klarte å få til oppgavene. De var redde for å dumme seg ut, usikkerheten kunne blokkere og hindre dem. For lærerne var derfor den viktigste utfordringen i begynnelsen av orgelimprovisasjonsundervisning å gjøre studentene trygge på at de kunne mestre faget. "I forhold til nybegynnere er det viktigste å bryte ned barrierer. Å fjerne den redselen de ofte kommer med, tenker jeg er absolutt første skritt"(A8).

Å skaffe et trygt læringsmiljø var lærerens ansvar. Læreren kunne oppnå dette med å gi studentene oppgaver de kunne mestre. Dermed kunne studentene bygge opp selvtillit. Å ha nok selvtillit til å våge betegnet lærerne som grunnleggende viktig for studentene i orgelimprovisasjonsfaget. Improvisasjon betydde alltid en risiko å dumme seg ut. "I dette faget er det sånn at hvis du ikke våger noe, da kan du bare glemme det [...]Det må være lov å dumme seg ut, fordi dette faget innbyr til det" (A 17). Undervisningsmaterialet spilte en viktig rolle for studentenes utvikling i faget og fungerte også som verktøy for lærerne til å minske prestasjonspresset for studentene. Lærerne beskrev som kriterier at oppgavene måtte være "tydelige og ufarlige".

Refleksjoner fra læreren i fri improvisasjon

Læreren betegnet trygghet som grobunn for kreativitet og kreativitet som synonymt med improvisasjon. Ett trygt læringsmiljø var derfor en viktig forutsetning for kreativitetsutvikling. Læreren sammenliknet verdien av prestasjon i improvisasjon og idrett. Idretten bygget på prestasjon, det gjaldt å være best. En slik press kunne øke yteevne, men bare til en viss grad. Hvis presset ble for stort fordi målet var å prestere og å innfri foregitte forventninger, kunne det føre til selvsensur og prestasjonsangst og hindre spontanitet og kreativitet.

Den kreative tilstanden skulle være fri for selvsensur. Musikeren skulle være fokusert på oppgaven, den skulle kunne føle seg trygg i situasjonen og leken. Disse aspektene var nødvendige for å kunne improvisere. "Det å jobbe med kreativitet handler mer om meta-kunnskapen enn hvilke typer oppgaver du gir" (C 11). Men oppgavestillingen påvirket om studentene "slappet av" og følte seg trygg nok til å kunne improvisere. For læreren var det viktig å legge "listen lavt" og å signalisere til studentene at målet var ikke å lage kunst i undervisningen. Det fikk gruppen til å slappe av.

5.2.1 Tydelige oppgaver

Hva sa lærerne om tydelige oppgaver og deres funksjon i undervisningen? For studentene var det viktig å vite hva læreren forventet av dem, hvordan de skulle forstå oppgaven. Dette var spesielt viktig i et improvisasjonsfag. I slike fag fantes det ikke bare en riktig måte å løse oppgavene på, men forskjellige valgmuligheter med mer eller mindre gode løsninger. Det var derfor viktig at oppgavestillingen var tydelig og ble forstått av studentene.

Lærerne brukte forskjellige strategier for å gjøre oppgavene tydelige for studentene. En strategi var å gi en oversikt over hele oppgaven ved å demonstrere oppgaven og muntlige forklaringer hvordan oppgaven kunne løses.

En annen strategi var å gi studentene skriftlig materiale som utgangspunkt for oppgaven. Det gjorde det lettere for studentene å oppfatte og huske for eksempel et sentralt motiv som skulle utvikles.

Den tredje mulighet til å gjøre oppgaven tydelig var å gi studentene mulighet til å prøve ut oppgaven i timen. Ved denne strategien kunne læreren se hvordan studenten hadde oppfattet oppgaven og prøve en annen tilnæringsmåte hvis noe ikke var forstått eller viste seg å være for vanskelig. "Det er viktig at det skjer i timen. [...]De bør ha fått prøvd seg før timen er omme. Så ser jeg at de har oppfattet det" (A 25).

Mens tydelige oppgavestillinger ga studentene trygghet, kunne utydelige oppgaver blokkere. Det betydde for lærerne å måtte finne en annen tilnæringsmåte hvis den første ikke hjalp. "Ved uklare oppgaver kan jeg oppleve at det ikke kommer noe. Man har ikke skjønt eller ikke oppfattet oppgaven. Da må man søke en annen vei..." (A25).

Tydelige oppgaver var viktige fordi de ga studentene mulighet til å kunne øve og videreutvikle det som ble gjort i timen. Det var viktig at oppgaven var såpass oversiktlig at studentene visste hvordan de kunne arbeide videre med den på egen hånd. Lærerne betegnet tydelige oppgaver derfor også som oversiktlige oppgaver.

Refleksjoner fra læreren i fri improvisasjon

Læreren mente at man måtte passe på å gi studentene gode oppgaver som ga dem mulighet til å slippe seg fri på den ene side og som ga et utgangspunkt til å utvikle noe på den andre siden.

Hvis studentene skulle kunne føle seg trygg på at de kunne mestre oppgavene, måtte oppgavens rammer og forventningene fra læreren være tydelige. Oppgavene måtte være så oversiktlige at de ikke inneholdt flere problemer samtidig eller var for komplekse for studentene.

En måte å gjøre en oppgave tydelig på var å forenkle den og eventuelt dele den opp i flere oppgaver. Læreren viste dette med et eksempel på 3 toner som var tatt ut av en skala. I stedet for å skulle improvisere over en hel skala skulle studenten improvisere over disse 3 tonene. Etterpå kunne studentene bytte plass på de tre tonene og improvisere videre over dem. Valgmulighetene ble slik begrenset og det ble lettere å velge. Å forstå en oppgave betydde å forstå hvilke valgmuligheter man hadde. Det gjorde kreativitet mulig.

Læreren måtte også være tydelig på kravene i oppgavene når de gav studentene utfordringer. Oppgavene måtte være slik formulert at studentene kunne bruke de samme oppgavene, selv om studentene hadde ulike improvisasjonskunnskaper som utgangspunkt. Studentene kunne løse oppgave på forskjellige nivåer. Den samme oppgave kunne bety ulike utfordringer.

... det å improvisere over en skala kan se lett ut for en som har gjort det mye. Men de har ofte misforstått hva jeg har gitt som oppgave: jeg har sagt at det skal improvisere over en skala, ikke at de skal gjøre de på enkleste måte. Jeg har sagt at de skal gjøre det ut fra sin forutsetning. (C 19.5)

5.2.2 Lek – å gjøre orgelimprovisasjon ufarlig

Et annet kriterium for "gode" oppgaver som tilrettela undervisningen for utvikling av kreativitet var "ufarlige" oppgaver. Det var vesentlig for lærerne å "ufarliggjøre" undervisningen. En sa: "Hvis man ikke får vekk redselen, er det mye som blokkerer" (A8). Det var viktig at oppgavene ikke var så vanskelige at de tok motet fra studentene. Lærerne så det som sitt ansvar å finne andre framgangsmåter i undervisningen hvis noe ble for vanskelig og dermed blokkerte. "Derfor prøvde jeg å finne nye innfallsvinkler som kunne være til hjelp for dem som ikke var så bra i dette" (B 8).

En lekende holdning overfor orgelimprovisasjon, oppgaver som inviterte til lek, gjorde undervisningen ufarlig. Lærerne var opptatt med en lekende tilnærming til undervisningen og kom ofte tilbake til den.

Man må leke seg fram,[...] Jeg har veldig stor tro på den leken[...] (B13)

Da trenger man andre redskaper. En barnehage -, jeg tror veldig mye på slike *barnehage-leker*, at man får åpnet opp noe med dem. (B 50)

Frie formtyper som musikalske fortellinger og salmenummer- improvisasjon, se kapittel 4.1, var eksempler på en lekende tilnærming til orgelimprovisasjon.

Refleksjoner fra læreren i fri improvisasjon

Læreren viste til tre måter hvordan ufarlige oppgaver kunne virke. Det første var å gjøre det mulig å begynne, å motvirke angst og utrygghet hos studentene i begynnelsen. Oppgavene måtte være enkle, upretensiøse, og skape trygghet. For eksempel å forandre på et tegn eller en lyd. Slike oppgaver kunne være et godt utgangspunkt fordi de ikke inneholdt premisser for hvordan denne lyden skulle forandres. Oppgaven tillot alle forandringer som kunne komme.

Når studentene var kommet i gang trengte man i prosessen videre to typer oppgaver. De var oppgaver som gjorde det ufarlig hvis det ikke fantes normative regler og begrensninger. En annen type var oppgaver som gjorde det ufarlig å gjøre feil, når det fantes regler og begrensninger. I fjerde kapittel sammenliknet læreren improvisasjonsprosessen med kravene som møter en skiskytter. Musikeren som improviserte og skiskytteren måtte begge være fokuserte og begge måtte prestere mye. Men en som improviserte i fri improvisasjon hadde ingen målskive, prestasjonene var ikke lett å måle etter objektive kriterier. Dette kunne gjøre situasjonen veldig vanskelig. Men situasjonen kunne også virke befriende og gi rom for den lekenheten som var nødvendig for å kunne improvisere.

Stilrelatert improvisasjon hadde regler og begrensninger som førte til at man kunne høre om noen spilte rett eller feil. Slike rammer kunne være en støtte fordi visse valg var bestemt på forhånd, men de kunne også føre til angst for å improvisere feil. En måte å ufarliggjøre situasjonen, var å snu problemstillingen. "Spill så mange feil toner som du får til. Ikke spill noen rette toner. ... Dermed blir det veldig morsomt, rart og det låter helt "sykt", men det løser opp stemningen – og når noe ikke er så farlig lenger, har man tatt energien fra problemet og ufarliggjort det" (C 9.4).

For å gjøre situasjonen ufarlig og å gi studentene den nødvendige tryggheten begynte læreren vanligvis med friimprovisasjonsoppgaver. Etter hvert satte læreren høyere faglige krav til løsningen av oppgavene. Progresjonen gikk fra lek til kunst for å forhindre prestasjonsangst. "Fordi hvis man først skal lære seg alt og så begynne å leke, opplever jeg at studentene ofte får prestasjonsangst" (C 5.1).

5.2.3 Tilbakemeldinger

Likeens med oppgavestillingene måtte tilbakemeldingene til studentene være tydelige. Studentene måtte få vite hva læreren la vekt på, hva han eller hun hadde som mål for undervisningen. "Som lærer er det viktig å være tydelig på hvor vi skal hen, hva jeg er ute etter..." (A 25).

Positive tilbakemeldinger bygget opp under studentens selvtillit og var derfor avgjørende for et læringsmiljø hvor studenten skulle kunne våge noe. Hvis læreren var for streng kunne studentene, spesielt de som var usikre fra før, bli hemmet i så stor grad at de ikke mer vågde å improvisere. En lærer mente at en slik situasjon kunne virke "drepende" på frimodigheten til å våge noe.

[...]folk er så forskjellige. Å gi en person som føler seg helt hjelpeløs en liten nøkkel til å åpne en dør. [...]Men det er fort at slike ting kan bli drept gjennom måten man oppfører seg som lærer[...]Så tør de ikke fordi man er så streng. (B 43)

En lærer reflekterte over balansen mellom å gi positive tilbakemeldinger til studentene og å stille faglige krav, "å være streng". Det var overraskende for læreren å få tilbakemeldinger gjennom studentevalueringen om at han/hun kunne være strengere. Utfordringen for lærerne var studentenes behov for ulike typer tilbakemeldinger i løpet av læringsprosessen. Mens nybegynnere trengte mer støtte og positive tilbakemeldinger, trengte viderekomne faglige utfordringer og

konstruktiv kritikk."Det er klart, det går ikke an å si i undervisningen: sånn og sånn må du gjøre. [...] - man kan gjøre det etter en stund" (B13).

Lærerne tilpasset tilbakemeldingene sine til oppgavetyperne og oppgavenes rammer. Lærerne fortalte at stilimprovisasjonsoppgaver var rene retteoppgaver. De gjorde det mulig å gi konkrete tilbakemeldinger om rett eller feil. Friere oppgaver ga lærerne andre utfordringer ved tilbakemeldinger, fordi lærerne bare kunne gi anbefalinger, subjektive meninger. Læreren kunne oppleve det som et dilemma at det ikke fantes noe fasitsvar. Hvis de fantes mulighet for tilbakemeldinger som gjaldt både objektive og subjektive vurderinger, så la lærerne mer vekt på å gå inn på konkrete forhold enn på skjønnsmessige vurderinger. Konkrete tilbakemeldinger hjalp studentene å vite hva de kunne forandre og hvordan de kunne utvikle seg videre. "Da ville jeg gå pedantisk inn for form, så får den fantasifulle vri komme eller ikke komme. Fordi uoversiktlige/utydelige oppgaver kan blokkere!" (A 25).

Tilbakemeldinger kunne også oppmuntre studentene til å velge egne løsninger. Det var interessant for lærerne hvis studentene hadde løst oppgaven på en helt annen måte enn læreren hadde forventet.

Jeg er alltid veldig "happy" når jeg gir en oppgave og så kommer de igjen, og oppgaven er nesten ikke til å kjenne igjen. Da tenker jeg at de er i ferd med å løsrive seg fra meg. I slike tilfeller syns jeg det er flott at de ikke gjør som læreren sier. (A 21)

Refleksjoner fra læreren i fri improvisasjon

Det var viktig for læreren å skille mellom en faglig vurdering etter objektive kriterier og en subjektiv vurdering som gikk ut på om improvisasjonen berørte eller ikke berørte læreren. Læreren mente det var viktig å formidle til studentene om det var objektive eller subjektive kriterier som låg til grunn for tilbakemeldingene. Når noe var bra eller dårlig for en person, trengte det ikke å bety at det var bra eller dårlig for alle. Et viktig kriterium i denne sammenhengen var hva studenten selv syntes.

Det bør berøre den som gjør improvisasjonen. Hvorvidt det berører andre, kan du likevel ikke gjøre noe med. Hvis du selv ikke syns at det er interessant, da må du finne en måte å gjøre noe med det, sånn at du syns det er "kult" – ellers er det jo ingen vits å holde på. (C 11)

Læreren og studentene analyserte improvisasjonene sammen: hva ble gjort, hvilke musikalske parametre ble brukt, hva ble utviklet videre og hva ble ikke brukt videre, hva skapte fremdrift. Hva syntes de enkelte var fint og hva var mindre fint? Målet med analysen og evalueringen var å øke refleksjonsnivået hos studentene, slik at de kunne beskrive og ble bevisst på hva de likte eller ikke likte. Læreren mente denne bevisstheten måtte ligge til grunn for improvisatorenes valg. Bevisstheten var viktigere enn hensyn til sjanger eller andre regler som studenten kunne føle som fremmed.

Læreren påpekte at det var viktig å bekrefte hvert eneste framsteg som studentene gjorde, når de selv fant på noe eget, likegyldig om framgangen var liten eller stor. Samtidig måtte rosen være ekte og begrunnet. Hvis noe ikke var bra, var det viktig å gi konstruktiv kritikk, å gjøre forslag til andre framgangsmåter.

5.3 Å kunne være kreativ

For lærerne var å lære *håndverk* en sentral utfordring i orgelimprovisasjonsundervisningen. Å kunne håndverket og å lære seg håndverket var svært sentrale og hyppig brukte ord. I kapittel 4 refererte jeg lærerens refleksjoner om klassiske formtyper som verktøy og viktig del av håndverkslæringen. I følgende avsnitt: *Å kunne være kreativ* går jeg nærmere inn på lærerens refleksjoner rundt håndverkslæring og dens rolle i utviklingen av kreativitet og fantasi. Spørsmålet i avsnittet er hvordan håndverkslæring påvirker utviklingen av musikalsk fantasi og kreativitet. Hvilke utfordringer er knyttet til håndverkslæring som skal muliggjøre utvikling av kreativitet? En lærer uttrykte det slik:

Hvordan kan vi ta vare på dem som sliter helt konkret med å spille en treklang, kadenser o.s.v.? Hvordan kan vi forløse kreative krefter hos dem? Det er der den største utfordringen ligger. (B 49)

Læreren sammenliknet viktigheten av å kunne håndverk med det å kunne svømme når man stod i fare til å drukne.

Jeg sammenlikner det med at de er kommet langt ut i en fjord, men har ikke lært å svømme, og plutselig er de der, og veit ingenting [...]de holder på å drukne, de kommer aldri på land[...] man må vite hvordan man skal komme seg dit. (B 14)

Det var essensielt viktig å lære studentene de nødvendige ferdighetene, håndverket, til å kunne *flyte*. Håndverket gjorde det mulig å kunne flyte og til å forløse kreativiteten, det var ikke et mål i seg selv.

Refleksjoner fra læreren i fri improvisasjon

Ved all improvisasjon, stilrelatert improvisasjon eller fri improvisasjon, trengte utøveren fagkunnskap. Læreren sammenliknet behovene for ferdigheter mellom en fotballspiller og en improvisator. En person som ikke var vant til å spille fotball, som ikke kunne ta en finte eller skyte i mål, hadde begrensede muligheter i en fotballkamp. Personen kunne ikke opptre profesjonelt. Det samme gjaldt for en improvisator hvis den ikke hadde skaffet seg nok kompetanse og erfaringer.

5.3.1 Å flyte – og noe som dukker opp

Å kunne flyte, å kunne håndverket, var viktig for å kunne improvisere slik at man ikke *druknet*. Metaforen tydeliggjorde at improvisasjon kunne oppleves som farlig hvis man følte seg faglig usikker. En lærer beskrev sin egen opplevelse ved improvisasjonsom *flytopplevelse*: ”Det som fascinerer meg med improvisasjon [...] er dette at musikken får flyte fritt. I hvert fall når jeg behersker visse ting, har et grunnlag. Musikken får flyte fritt ut av meg” (A1). Opplevelsen av å kunne eller ikke å kunne improvisere var knyttet til sterke følelser.

For å kunne ha en flytopplevelse spilte stilarten man improviserte i ingen rolle. Læreren tenkte i utsagnet sitt på improvisasjon generelt, både uavhengig av stil eller som stilimprovisasjon. Det utslagsgivende var om man hadde de ferdighetene som trengtes i akkurat denne situasjonen eller ikke. Hvis man for eksempel hadde lyst å improvisere i en bestemt stil, i lærerens eksempel var det barokkstil, så måtte man ha tilegnet seg denne stilen for å kunne ha en flytopplevelse.

Ved flytopplevelsen var det *å kunne* knyttet til glede, noe som kunne smitte over til andre. En lærer beskrev undervisningstimen som en improvisasjon, en konsert. En slik undervisningsstil krevde mye energi av læreren. Men når undervisningen fungerte, ga dette energi tilbake. Hvis derimot studenten

ikke fløy opp ble det veldig tungt. Å fly opp eller å flyte var metaforer som lærerne brukte for å beskrive gleden og motivasjonen som var resultatet av det å kunne.

En annen aspekt som var knyttet til håndverkslæring, var at noe uventet kunne dukke opp, at improvisatoren intuitivt fikk nye ideer. Lærerne fortalte ikke så mye om studenter som hadde flyt-opplevelse i undervisningen. Lærerne virket mest opptatt med å formidle håndverket videre til studentene. Hva studentene gjorde med håndverket og hvordan de utviklet seg videre på denne basisen, var ikke noe som læreren kunne forutsi.

En av mine største gleder, [...] jeg husker ei jente som kom på tredje året og skulle ha orgelimprovisasjon. Hun kunne nesten ingenting. Men etter to år gjorde hun en helt grei eksamen, spilte plutselig [...] Jeg lærte henne noen teknikker[...] (B 19)

En lærer beskrev fenomenet, - at noe dukket opp-, i en annen sammenheng. Læreren fortalte hvordan ideer utviklet seg i løpet av improvisasjonsprosessen i samspill mellom form og intuisjon. Jeg skrev om det i kapittel 4, at formen kunne fungere som en løype som ga struktur og rom for intuisjonen.

I begge eksempler dukket noe nytt opp på basis av tidligere ervervet kunnskap. I første eksempel var det som dukket opp resultat av en lengre læringsprosess. Det andre eksempel gjaldt vekselvirkningen mellom form – som del av håndverket - og intuisjonen i den spesielle improvisasjonsprosessen.

Refleksjoner fra læreren i fri improvisasjon

Læreren fortalte at det, ofte overraskende, oppstod små blomster helt av seg selv når man øvde på avgrensede problemstillinger og etyde. For eksempel når studentene hadde lekt seg en stund med et typiske, rytmisk mønster så ble dette naturlig integrert hos dem og fargela musikken i nye improvisasjoner.

For å gi disse små blomstene en sjanse til å dukke opp måtte improvisatoren stole på den første impulsen som dukket opp i improvisasjonsøyeblikket. Det var viktig at impulsen ikke ble sensurert bort.

Man snakker om impuls. Idet du begynner å sensurere din første impuls, er det for sent. Da er improvisasjonen i gang og det går på så mikroskopiske sekunddel, at du ikke har tid til å tenke så mye. Underbevisstheten må alltid være overordnet det mentale. (C 16)

5.3.2 Ulike Improvisasjonsmåter

Å kunne håndverket inkluderte mangfoldige kunnskaper og ferdigheter, avhengig av stil og sjangre. Den følgende delen tar opp tråder fra kapittel 4 og avsnitt 5.1. Del 5.3.2 fokuserer på spørsmålet hva lærerne sier om hva håndverket er. Hvilke ferdigheter og kunnskaper studentene skal lære i undervisningen, er det mer enn håndverk? Delen gir en sammenfatning av lærerens utsagn om håndverk tidligere i studien med fokus på utfordringen å avgrense håndverksbegrepet.

Håndverksferdighetene var knyttet til musikkstil. Etter lærerens erfaringer trengte studentene ulike ferdigheter til å kunne improvisere i fransk stil, tysk barokkstil eller noe som var populærmusikk. Det var ikke alltid mulig for studentene å overføre tilegnede ferdigheter fra en stilart til en annen. Orgelimprovisasjon kunne inkludere flere musikkstiler, den var ikke knyttet ensidig til en stil. Derfor prøvde lærerne å parallellføre undervisningen på forskjellige måter.

En måte var å dra inn mye populærmusikk i tillegg til de "solide kirkemusikktingene" (B19). Studentene skulle øve populærmusikken på gehør og lære å spille denne typen musikk. Å bruke forskjellige sanser slik jeg beskrev ovenfor, var en annen måte å tenke parallellføring på.

Lærerne så formidlingen av håndverk som en sentral utfordring i orgelimprovisasjonsundervisningen. Likevel beskrev de improvisasjon som noe som kunne være alt på en skala fra noe helt spontant uten noen form for forberedelse og musikalske forkunnskaper, til noe som ble utført etter gitte rammer og som krevde mye musikk-kunnskap. En lærer fortalte at det å improvisere spontant var noe som alle mennesker kunne gjøre. Evnen til å reagere spontant var uavhengig av musikalske forkunnskaper eller improvisatorens alder. Læreren brukte barns improvisasjoner som eksempel. Læreren betegnet slike improvisasjoner som interessant og fascinerende, men som noe annet enn improvisasjoner av profesjonelle musikere. Improvisasjoner fra profesjonelle musikere skulle tilfredsstillende faglige krav og passe inn i en bestemt sammenheng. "For profesjonelle musikere krever det en innsikt i musikkhistorie, stil, harmonilære og så videre. Det tror jeg er svært viktig hvis det skal være på et tilfredsstillende nivå" (A3). Den spontane improvisasjon var et verdifullt uttrykk og kunne være fascinerende, men den hadde andre betingelser og hørte til i andre sammenhenger enn improvisasjon av profesjonelle musikere. Den tredje måten å tenke parallellføring i undervisningen var å bruke en lekende tilnærming på den ene siden, og en mer regelbundet ferdighetstrening på den andre. "... jeg har holdt på hele tiden med en parallellføring: med strengt håndverk og så litt lekende" (B 58).

Improvisasjon hadde dermed to aspekter. Et aspekt var at improvisasjon var et uttrykk for en allmenn evne som var uavhengig av utøverens fagkunnskap. Det andre aspektet var at fagkunnskapen var grunnleggende viktig for å kunne improvisere. Lærerne måtte velge om de ville arbeide i undervisningen med begge aspekter eller bare et av dem, håndverkslæring. Spørsmålet var også hva lærerne definerte som håndverk, hvilke kunnskaper og læringsstrategier hørte til begrepet. Hvilket håndverksforståelse den enkelte lærer valgte medierte hvilke erfaringer studentene gjorde med improvisasjon i undervisningen og hvordan de kunne utvikle musikalsk fantasi og kreativitet i undervisningen.

Refleksjoner fra læreren i fri improvisasjon

Lærer C delte improvisasjonskunnskap i to typer kunnskap. Den ene boksen var *meta-kunnskap* og den andre fagkunnskap. For å kunne improvisere trengte man en balanse mellom begge typer kunnskap. Fagkunnskapen trengte man for å kunne forvalte musikk som fag på et høyt nivå. "Du blir ingen god improvisator innenfor musikk hvis du ikke kan musikk" (C 5). Meta-kunnskapen trengte man for å hindre at kreativiteten ble blokkert.

5.3.3 Å øve – begrensningens kunst

Hva betyr øving for håndverkslæring? Hva sa lærerne om sammenhengen mellom øving og utvikling av musikalsk fantasi og kreativitet?

Øving ble av lærerne beskrevet som "begrensningens kunst". Det var viktig med begrensede forventninger når man øvde. Målet måtte være mulig å nå. Viktig var også å være tålmodig. En lærer brukte en metafor, prosessen med å bygge en katedral, for å illustrere øving i improvisasjon.

Det er i hvert fall begrensningens kunst,[...] At man ikke bør tro man skal lage noe uendelig stort med en gang [...]Bygger man en katedral må man legge stein på stein. Er det et stykke som består av flere deler, [...], er det viktig å øve del for del. (A 14)

Det var viktig å øve detaljer og korte avsnitt. Når man kunne de enkelte delene var det viktig å sette disse sammen og spille det hele for å kunne se helheten og øvde på å komme seg videre gjennom en hel oppgave.

I orgelimprovisasjon spilte motorikk og koordinering en stor rolle fordi organistene spilte med armer og bein samtidig og uavhengig av hverandre. Å utvide teknikken sin i orgelspill og utvikle motorikken var et viktig mål orgelimprovisasjon. En lærer nevnte *Ostinato*-øvelser som en god metode for å utvikle motorikken fordi de krevde uavhengighet mellom hendene og føttene. Øvelsene var også lett å tilpasse til forskjellige behov og nivå.

Utenatlæring var en måte å bygge opp en kunnskapsbase av automatiserte bevegelser, som studentene kunne bruke igjen i senere improvisasjoner. Etter at studentene hadde lært seg bevegelsene kunne de ta kunnskapene fram igjen ved behov. "Det du har lært utenat og det du har lært av motoriske øvelser, det er kapital for din senere virksomhet" (A 15).

Å øve improvisasjon betydde også å øve på å kunne integrere eventuelle feil som kunne oppstå i løpet av improvisasjonen. Hovedstrategien var å gjenta feilen en gang til, fordi tilhørerne ikke lenger oppfattet den som feil hvis den ble gjentatt, men som integrert del av improvisasjonen.

Lærerne kalte orgelimprovisasjon for et "lekefag" og et "jobbefag". Det var viktig å ha begge perspektiver med undervisningen, og ikke minst ved øvingen. En lærer ønsket å formidle øvingsmåter som bandmusikerne brukte til kirkemusikkstudentene.

Det var den beste øvingen vi kunne få[...]Du startet helt på "scratch" og lekte hele tida, kranglet og diskuterte med noen andre. Å finne tilbake til denne metoden, det er vanskelig for folk som ikke har jobbet så mye med det. (B 16)

En annen metode som lærerne hadde overført fra en annen sjanger, var å kombinere sang og orgelspill som øving og undervisningsmetode. Lærerne ønsket å dra kroppen mer inn gjennom denne metoden. " ... i jazzundervisning ber man ofte folk å synge "koret" og så spiller de det etterpå. På denne måten blir man ikke bare fingrer og bein og instrument, man blir til ett instrument" (B 36.1). Metoden ble av læreren opplevd som en form for nybrottsarbeid, en nyttig vei å gå videre med i orgelimprovisasjonsundervisningen.

Øvingen hadde som mål å utvikle studentenes spilleteknikk, å bygge opp en kunnskapsbase av automatiserte bevegelsesmønstre og små elementer som man kunne hente fram igjen. Målet var å kroppsliggjøre kunnskapsbasen for eksempel med kombinasjonen sang og orgelspill og med oppdelingen av oppgaven i små deler. Men øvingen hadde også en lekende, utforskende side.

Refleksjoner fra læreren i fri improvisasjon

Læreren kalte øving for et refleksjonsarbeid, for eksempel gjennom å jobbe med en lyd i to timer på forskjellige måter. Målet med øvingen var å integrere lyden så bra i hukommelsen, at den ble en del av kunnskapsbasen som intuisjonen kunne bruke senere. Når læreren beskrev hvordan øving og intuisjonen arbeidet sammen, ble det en liten fortelling ut av det. Fortellingen var et eksempel for en

mulig forbindelse mellom øving og intuisjon, - eller det oppdukende -, som lærerne beskrev i del 5.3.2 av kapitlet.

Så sitter jeg 2 timer til og finner ut at: "Nei, dette (lyden, min kommentar) ble ikke noe fint, jeg må forkaste den." [...] Men, om 10 år kommer den kanskje tilbake helt av seg selv. Så jobber jeg kanskje med den i 4 timer og har gjort andre erfaringer de siste ti årene som gjør at lyden nå kommer inn i en annen kontekst og derfor plutselig blir interessant å jobbe med. (C 23)

Læreren brukte metaforen om å bygge et faglig hus som var sammensatt av enkelte elementer. Improvisatoren måtte øve – eller leke- med hvert enkelt element for seg til det var integrert i kroppen, før man kunne begynne å improvisere over de forskjellige elementene sammen. Læreren la vekt på at man først lekte seg med de enkelte elementene. Hvis man først skulle lære seg alt sammen, og så begynne å leke, kunne dette føre til prestasjonsangst.

Å øve improvisasjon handlet mye om avgrensning av problemstillinger. Det handlet om å skape seg erfaringer. Oppgavene fungerte som etyde, de skulle være leken og utforske typiske elementer.

5.4 Å ville være kreativ

Studentenes motivasjon var den tredje faktor som lærerne anså som viktig for studentenes utvikling av musikalsk fantasi og kreativitet. Avsnittet handler om lærerens utsagn i forhold til studentenes motivasjon og hvilken betydning den har for utfordringene i undervisningen.

Begge lærerne opplevde at studentene var gjennomgående motivert for faget. Studentene så relevansen av faget, de ble motivert av å mestre oppgavene og å skape musikk selv. Lærerne sa at studentene hadde "en aha- opplevelse" og at de syntes det var "moro å få til oppgavene" (A19). Lærerne på si side tok hensyn til studentenes motivasjon ved valg av oppgavene. Et kriterium var relevansen for organisttjenesten som undervisningen i stor grad var lagt opp etter, i hvert fall de obligatoriske årene. Det andre var, spesielt for nybegynnere, at studentene opplevde rask framgang, at det var "noe morsomt, noe som klinger ganske fint relativt fort" (A19).

Studentene i orgelimprovisasjonsundervisningen hadde ofte lite erfaring med faget eller improvisasjon generelt mens de spilte orgel på høgt nivå ellers. Dette kunne by på utfordringer for motivasjonen i orgelimprovisasjonsundervisningen, selv og studentene i utgangspunkt var motiverte.

Det er også en utfordring at det kan være vanskelig for mange som spiller store preludier og fuger og toccataer å forstå at det er nødvendig for dem å begynne så helt på "scratch". [...] Å få dem ned på det planet og å skjønne, at det er nødvendig. (B 14)

Fordi alle studentene hadde et ulik og personlig preget utgangspunkt i faget kunne den samme oppgaven påvirke motivasjonen hos studentene forskjellig. Det som var lett for den ene studenten, kunne være vanskelig for en annen. Dermed kunne den samme oppgaven påvirke motivasjonen på ulike måter hos de enkelte studentene.

Det er så forskjellig. For noen faller harmonikk lett, for andre ikke. Noen behersker en stil godt, da har de kanskje spilt eller lyttet til mye orgelmusikk fra denne perioden. Dette er svært individuelt (A 19)

Lærerne ønsket at studentene hadde en indre motivasjon for faget, at studentene opplevde arbeidet med oppgavene som utviklende og som et tilfredsstillende mål i seg selv. Utfordringen for lærerne var å finne den rette balansen mellom oppgaver som var lett å få til og oppgaver som var faglig utviklende, og å tilpasse disse til den enkelte studenten.

Utfordringer i forhold til motivasjon kunne også oppstå ved lekpregete oppgaver.

Undervisningsformer som var sterkt lekpreget kunne være uvant og virke nesten litt provokative for noen studenter. En lærer fortalte at studentene ikke protesterte men at enkelte følte seg litt ovenpå og i begynnelsen ikke helt forstod meningen med lekpregete oppgaver, men skepsisen ga seg fort.

Å blande populærmusikk i orgelimprovisasjonsundervisning fungerte bra i forhold til studentenes motivasjon. "Det har gått veldig fint. Det siste 40-50 årene har det skjedd så mye i den sjangeren, at nesten alle som holder på med musikk har et forhold til den" (B 30).

Lærerne opplevde bare unntaksvis at en student hadde problem med faget eller med motivasjonen for faget.

Refleksjoner fra læreren i fri improvisasjon

Når man syns at noe var litt stilig eller artig, så gjør man det igjen og på denne måten forløser man kreativitet, slik jeg ser det. (C 11)

Læreren fokuserte i undervisningen på det som var fint i improvisasjonene. For eksempel med å plukke ut biter av improvisasjonen som klang bra og som studentene likte, rendyrke biten og dermed skape et utgangspunkt for nye improvisasjoner. Det handlet om at studentene skulle stole på sine impulser og på det som de likte, på deres egen smak og kvalitetsfølelse, at akkurat det som de hadde funnet på var fint. Læreren trodde at improvisasjonene ble vanligvis bra hvis utøverne var konsentrert og oppslukte av det som de gjorde, hvis de arbeidet videre med sine impulser og jobbet videre med raffinementet.

I nybegynnergruppene i fri improvisasjon hadde læreren blandete erfaringer med studentenes motivasjon. Jazzstudentene var veldig interesserte. Hos de klassiske musikerne var mange i begynnelsen redde og usikre, men motivasjonen kom etter hvert. Studentene kjente ofte etter bare 2-3 timer at improvisasjon var ikke så farlig. Den var faktisk litt artig.

For å motivere studentene tok læreren i undervisningen hensyn til situasjoner som studentene kunne komme opp i som profesjonelle musikere, for eksempel som orkestermusikere. Studentene fikk for eksempel grafiske partiturer som de skulle improvisere over.

5.5 Å bygge stillas til utvikling av musikalsk fantasi og kreativitet

Kapitlet handler om utfordringene i forbindelse med studentenes utvikling av musikalsk fantasi og kreativitet i undervisningen. I denne avsnitt drøfter jeg lærernes refleksjoner med hjelp av begrepene *nærmeste utviklingszone* og *stillas* (Säljö2001). Som jeg var inne på i teorikapitlet, trenger en person som skal lære noe nytt i begynnelsen av læringsprosessen hjelp av en erfaren person eller et verktøy for å kunne ta i bruk den nye kunnskapen. Læreren eller verktøyet fungerer som støttende gelender eller stillas. Spørsmålet i avsnittet er hvordan lærere kan bygge slike stillas til studentenes utvikling av musikalsk fantasi og kreativitet? Begrepene *dissosiasjon* og *assosiasjon* spiller en viktig rolle i fantasiprosessen, Vygotsky beskriver begrepene som fantasiens mekanismer

(Vygotsky 1930/1995). Derfor blir spørsmålet mer tilspisset: Hvordan kan lærerne bygge stillas i undervisningen som hjelper studentene å utvikle evne til dissosiasjon og assosiasjon?

I første delen av avsnittet gir jeg en *sammenfatning* av lærernes refleksjoner. Andre del er en *diskusjon* av resultatene med de nevnte begrepene og til slutt gir jeg en kort *oppsummering* av diskusjonen og kapittelet.

5.5.1 Sammenfatning

Lærerne beskrev kreativitet som en allmenn evne. For å kunne bruke denne evnen i orgelimprovisasjon var studentene avhengige av å ha lært seg tilstrekkelige musikkfaglige kunnskaper og ferdigheter. Lærerne betegnet denne faglige kompetansen som det å *kunne håndverket*.

Musikalsk fantasi ble av lærerne beskrevet som et resultat av studentenes musikalske erfaringer i løpet av hele livet, spesielt av musikken som de likte. Målet for lærerne i undervisningen var å gi studentene mulighet til å kunne bruke sin fantasi, å stimulere dem å skaffe seg aktivt flere musikalske erfaringer. Lærerne prøvde også å gi studentene varierte improvisasjonserfaringer gjennom utformingen av oppgavene. Lærernes egne improvisasjonserfaringer og overleverte tradisjoner i undervisningen av faget gav grunnlag for lærernes valg av oppgaver. Hva lærerne valgte ut fra dette grunnlaget var subjektiv betinget. Kriteriene som lærerne la til grunn for valget av oppgavene var studentenes forkunnskaper, motivasjon og utvikling, føringer fra institusjonen og relevansen for senere bruk i yrkeslivet.

Lærerne så seg som kunnskapsformidlere og inspiratorer, med en lærerrolle som veileder. Lærerne så seg selv i denne veilederrollen som et verktøy for studentenes utvikling. Dette gjaldt kunnskapsformidlingen og det å være en rollemodell som orgelimprovisator.

I undervisningen tok lærerne utgangspunkt hos studentenes kunnskaper og motivasjon. Utfordringen for lærerne var store forskjeller ved studentenes faglige og personlige forutsetninger. Å kunne finne balansen i å ta ansvar for et positivt og trygt læringsmiljø for studentene og samtidig tilby faglige utfordringer, som var tilpasset studentenes forkunnskaper, ble betegnet som en stor utfordring.

I tillegg var det en utfordring å tilpasse oppgavene slik at studentene kunne utvikle kreativitet, å finne den riktige balansen mellom regler og frihet.

Utfordringene for lærerne lar seg dermed knytte til tre sentrale begrep: Trygghet, håndverk og motivasjon.

Trygghet ble ansett som den viktigste utfordring fordi dette var en nødvendig forutsetning for studentene til å kunne våge å gjøre noe. Det var en utfordring at tryggheten måtte balanseres hele tiden mot den nødvendige faglige utfordringen, å skape både et frirom til en lekende og utprøvende tilnærming og mulighet til faglig utvikling og stimulans. Utfordringer var å være tydelig, å ufarliggjøre faget, formidle øvestrategier og å gi tilbakemeldinger som var tydelige og konstruktive. Det kunne virke som om gutter våget mer og hadde dermed en liten fordel i faget.

Utfordringene som var knyttet til formidlingen av verktøykompetansen lå i det at lærerne måtte lage egne opplegg, som ga alle like muligheter og var et pensum for alle. Samtidig skulle opplegget være fleksibelt nok til å kunne ivareta den enkelte studentens faglige utvikling. Å oppleve at studentene behersket håndverket var en motivasjonsfaktor for både lærerne og studenter. Improvisatoriske

kunnskaper og ferdigheter inkluderer mange forskjellige kunnskaper og ferdigheter. Utfordringen for lærerne var å formidle til studentene en mangfoldig kunnskapsbase, som de kunne bygge videre på selv. Fagkunnskapen hadde mange fasetter for eksempel kunnskap i forskjellige historiske stiler, forskjellige sjangre og å kunne forholde seg til notert så vel som unotert musikk. En lærer prøvde å møte disse mange fasetterte utfordringer gjennom en parallelkjøring av tradisjonelle og lekpregete metoder, den andre var opptatt med å formidle et bredt utvalg av stilarter, og dermed en stor klangpalett.

Lærerne var oppmerksomme på viktigheten av studentenes motivasjon. De opplevde at studentene i utgangspunkt var motiverte for faget. Lærerne på si side prøvde å balansere oppmuntring og varierte metoder med faglige utfordringer for å motivere studentene.

5.6.2 Diskusjon

Dette avsnittet fokuserer på lærernes refleksjoner i et perspektiv som tolker lærernes utfordringer som utfordringer knyttet til stillasbygging i studentenes nærmeste utviklingssone. Jeg tolker oppgavene og lærernes tilbakemeldinger som *stillas* som lærerne bygget som støtte for studentenes utvikling av kreative evner. Hvilke utfordringer kjennetegner stillas som skal støtte utviklingen av fantasi og kreativitet? Hvilke utfordringer er knyttet til å bygge eller selv å være et stillas til studentenes utvikling av musikalsk fantasi og kreativitet? Avsnittet utforsker begrep som *den nærmeste utviklingssone* og *stillas* i forbindelse med *dissosiasjon* og *assosiasjon* i Vygotsky's kreativitetsteori (1930/1995). Jeg tolker i avsnittet lærernes tilrettelegging av undervisningen som lærernes stillasbygging som støtter studentenes utvikling av musikalsk fantasi og kreativitet i studentenes nærmeste utviklingssone. Hensikten er å undersøke om begrepene kan tilføye noe til lærernes refleksjoner omkring utfordringene i forbindelse med studentenes utvikling av kreative evner i orgelimprovisasjonsundervisningen.

Avsnittet handler om fire sentrale utfordringer som lærerne reflekterte over tidligere i kapittelet. Det handler om utfordringen å gi studentene mange og varierte improvisasjonserfaringer, å gi studentene muligheter til å kunne være kreative, å formidle til studentene fagkompetanse og å motivere studentene til en lekende tilnærming til improvisasjon.

Den nærmeste utviklingssone betegner det område som ligger mellom det som studentene kan klare på egen hånd på det nåværende tidspunkt og det som studentene vil kunne gjøre i framtiden. Sonen betegner også potensialet i studentenes forståelse og samhandling med andre personer eller verktøy som danner et stillas (Säljö 2001:125). Potensialet er avhengig av hvor godt studentene kan dra nytte av stillasene. Kunnskapsforskjellen mellom student og veileder legger grunnlaget for at en student kan utvikle seg, kan lære noe."En utviklingssone kan derfor på et mer generelt plan ses på som en guiding inn i en bestemt kultur eller delkulturs måte å oppfatte et fenomen på" (Säljö 2001:125). Kunnskapsforskjellen gir veilederen/læreren ansvar for tilrettelegging og valg av stillas, slik at studentene kan bruke stillaset effektivt. Ved utvikling av musikalsk fantasi og kreativitet er et annet viktig aspekt ved kunnskapsforskjellen mellom lærer og student at læreren har flere og mer varierte musikalske erfaringer. Utviklingssonen innebærer en guiding til å kunne gjøre erfaringer som kan bli basisen til den musikalske fantasien. Kunnskapsforskjellen mellom læreren og studentene innebærer at læreren medierer hvilke erfaringer studentene blir kjent med gjennom lærerens oppfattning av hva som er passende kirkemusikk og hvilke oppgaver blir brukt i undervisningen. Lærerne har til en viss grad og i en viktig periode – studentenes formelle undervisning i orgelimprovisasjon - en

funksjon som *gatekeepers* eller *intermediaries* (Sawyer 2006) i forhold til studentenes muligheter å gjøre ulike erfaringer med orgelimprovisasjon. Lærerne var seg denne utfordringen bevisst og brukte derfor ulike oppgavetyper og ulike sanser til å oppfatte oppgavene slik jeg var inne på i 5.1 og 5.3.2. Oppgavene tjente som varierte verktøy eller stillas og kunne derfor gjøre studentene kjent med ulike musikkstiler og improvisasjonsmåter.

I forbindelse med undervisning som skal utvikle evne til musikalsk fantasi og kreativitet byr denne *guiding* eller veiledning på en sentral utfordring fordi fenomenet eller produktet som skal læres ennå ikke finns. Lærerne kjenner ikke undervisningens endelige resultat. Å øve improvisasjon er kunsten å øve på noe som ikke eksisterer (Dillan 2008). Lærerne i orgelimprovisasjon underviser studentene slik at de kan skape noe nytt. Studentene skall lære å produsere noe som ennå ikke finns. Denne situasjonen stiller andre utfordringer til stillasbyggingen enn en undervisningssituasjon hvor man har et fastlagt mål.

En lærer beskrev at studentene trengte andre stillas eller "andre redskaper" ved improvisasjonsundervisning enn i komposisjonsundervisning. (4.2.1). Ved undervisning i kontrapunkt og satslære, - komposisjonsundervisningen læreren siktet til -, var produktet/læringsresultatet noe som kunne vurderes normativt. Lærerens oppgave var å gjøre studentene kjent med reglene. Ved improvisasjonsundervisningen var resultatet, improvisasjonen, ikke et produkt, men en prosess. Spørsmålet er hva som er forskjellig ved stillas til utvikling av kreativitet og stillas til å reprodusere noe, imitere noe.

Hvis studentene skal lære noe som er fastlagt på forhånd, kan læreren bygge stillas med å dele opp problemet, demonstrere hvordan noe skal gjøres og studentene kan lære de enkelte arbeidstrinn hver for seg og lage en sammenheng mellom delene ved å følge lærerens anvisninger. Læreren/stillaset støtter og hjelper studentene i dissosiasjons- og assosiasjonsprosessene. Dissosiasjon er grunnlaget for begrepslæring (Vygotsky 1930/1995). Begrepene trenger man til å lagre, sortere og å kunne hente fram og huske erfaringer, og for å kunne assosiere.

Dissosiasjon og assosiasjon er også essensielt ved nyskapende, kreative prosesser. Det som kjennetegner improvisasjon er at musikeren trenger verktøy til å kunne omsette sine musikalske forestillinger raskt og like raskt kunne oppfatte egen eller andres feedback. Alt dette skal skje i øyeblikket og uten mange fysiske hjelpemidler som for eksempel noter som støtte til hukommelsen. Med noter mener jeg i denne sammenhengen hele musikkstykker som er nedtegnet, ikke enkelte noterte melodier, akkordskjema og lignende. Dissosiasjonsprosessen, å forenkle og å kunne dra ut det essensielle, blir svært viktig i denne sammenhengen. Oppgaven, verktøyet må være enkelt nok til å kunne oppfattes raskt. Hvis det krever for mye tid til å kunne oppfatte oppgaven er det ikke mulig å kunne bruke den som verktøy, som en mulighet til å være kreativ. Studentene må bruke oppmerksomheten til å lære seg vanlig bruk av verktøyet, istedenfor å kunne bruke det raskt på en kreativ måte. Studentene trenger stillas, verktøy, som er lett å lære, som trenger lite tid til å bli *gjennomsiktig*. Utfordringen for lærerne var å gi studentene verktøy som stillas som hjalp til å dissosiere, dra ut det essensielle ved ulike improvisasjonsprosesser. Lærerne la derfor mye vekt på tydelige og oversiktlige oppgaver (5.2.1) som var lett å få til. De la også vekt på tydelige tilbakemeldinger (5.2.3), spesielt ved undervisning til nybegynnere. Tydelige oppgaver og tilbakemeldinger fungerte som stillas til dissosiasjon.

Å kunne assosiere, å kunne knytte de enkelte dissosierte bitene sammen til nye enheter, er den andre viktige fantasiprosessen som er essensiell ved både læring og kreativitet (Vygotzky 1930/1995). I en imitasjonsprosess ligger fokus på det å lære å sette de dissosierte bitene sammen på en forhåndsbestemt måte. I en kreativ prosess er det viktig å finne nye måter å sette disse bitene sammen. Dette er en utforskende prosess og det er usikkert hvordan produktet blir. Man kan litt forenklet beskrive improvisasjon som en krystallisert assosiasjonsprosess. Som stillas i en slik prosess trenger studentene mange valgmuligheter. Valgmulighetene må være lette å assosiere, å hente fram. Dette viser igjen til viktigheten av tydelige og oversiktlige oppgaver. Det understøtter også lærernes refleksjoner om øvingen (5.3.3). Lærerne understreket betydningen av å øve på små enheter, *byggesteiner*, hver for seg, før man kunne begynne å sette dem sammen til mer komplekse enheter. Å øve korte avsnitt er nødvendig fordi bevisstheten bare kan oppfatte en begrenset mengde med inntrykk om gangen (Miller 1956). Det er lettere å assosiere og bygge sammen noe som er håndterlig, enn noe som er for komplekst. Lærerne brukte oppgaver som inkluderte flere sanser enn bare den auditive, slik kunne studentene assosiere musikalske forestillinger på ulike måter og kunne lettere få fram og huske tidligere erfaringer.

Lærerne la vekt på "ufarlige" oppgaver og en lekende tilnærming i tillegg til tydeligheten ved oppgavene (5.2.2; 5.3.3; 5.3.2). Hvis en situasjon er ufarlig, gir den mulighet til å prøve seg fram, til å leke. Derfor gir ufarlige oppgaver ikke bare mulighet til å mestre oppgaven, de gir også rom til utforskning og lek. Ved ufarlige oppgaver er det ikke nødvendig å ende opp med et produkt som oppfyller normative krav. Prosessen, aktiviteten i seg selv er det viktige. Oppgaver med en lekende tilnærming gir studentene mulighet til å assosiere på en utforskende og utprøvende måte. Slike oppgaver fungerer som stillas til kreative assosiasjoner fordi oppgavene er mer prosessorientert enn produktorientert, de gir et rom til å kunne våge noe. Oppgavene og lærernes tilbakemeldinger fungerer som stillas fordi de definerer rammene og omfanget av dette rommet (Hallam 2006). Men, - hvordan stillasene fungerer er også avhengig av studentenes individuelle kunnskaper.

Håndverksferdigheter spiller en viktig rolle i Vygotzky's kreativitetsteori. Håndverk er det som gir mulighet til å kunne uttrykke forestillingene sine. Det innbefatter de nødvendige ferdigheter og kunnskapene som gjør det mulig å *krystallisere* de musikalske forestillingene, slik at fantasien ikke blir innestengt, eller bare blir til *drømmerier* (Vygotzky 1930/1995). For å kunne fungere som verktøy til å kunne improvisere på kreative måter, trenger studentene verktøy som er raske å lære, som frigjør oppmerksomhet til å kunne være kreativ. Verktøyene må være så enkle å internalisere at de raskt kan bli gjennomsiktede. Utfordringen ved utvalg til oppgaver er igjen knyttet til utviklingssonen, fordi sonen flytter seg i takt med studentenes kunnskaper. Dermed forandrer studentenes kunnskapsnivå seg forløpende og hvilke oppgaver studentene opplever som lette eller vanskelige. Verktøy, håndverk som studentene skal lære, kan derfor etter hvert blir mer og mer komplekst.

Ved undervisning som skal utvikle studentenes kreative evner, trenger studentene å bli gjort kjent med verktøy, som kan hjelpe dem å forløse denne evnen på et profesjonelt musikalsk nivå. Utfordringen til håndverkslæring ligger i det at læringen gir rom til utforskning og lek og at den samtidig sikrer kvalitetsnivået i improvisasjonen. Lærerne beskrev en læringsprogresjon i improvisasjonsundervisningen som gikk fra en lekende tilnærming til mer faglig utfordrende oppgaver. Oppgavevalg og tilbakemeldinger til løsning av oppgavene styrte progresjonen og var avgjørende for hvordan den fungerte som stillas for studentenes dissosiasjons- og assosiasjonsprosesser, for deres muligheter til utvikling av musikalsk fantasi og kreativitet.

5.6.3 Oppsummering

Delproblemstilling 2: Hva oppfatter lærere som de viktigste utfordringene i forbindelse med at studentene skal utvikle evne til musikalsk fantasi og kreativitet?

Sentrale utfordringer i forbindelse med studentenes muligheter til utvikling av musikalsk fantasi og kreativitet er knyttet til oppgaverammene og lærernes tilbakemeldinger. Disse danner stillas som medierer studentenes muligheter til å kunne være kreative. Stillasene medierer ulikt, avhengig av studentenes forkunnskaper.

En annen utfordring ligger i det å kombinere en lekende, utforskende, prosessorientert tilnærming med det å formidle et håndverk som setter bestemte kvalitetskrav.

En siste utfordring ligger i det at improvisasjon er en prosess, og at studentene må lære seg de nødvendige verktøy til å kunne utføre og handle i denne prosessen. Disse verktøy er identiske med stillasene i undervisningen. De er undervisningsinnhold og metode (Hanken & Johansen 2003) på samme tid. For å kunne fungere slik, må de være såpass tydelige og oversiktlige at prosessen ikke stopper opp og gjør det umulig for studentene å være kreativ. Verktøyene må også være varierte og mangfoldige for å kunne være et stillas til inspirasjon for studentenes musikalske fantasi på den ene siden og til å kunne uttrykke studentenes musikalske forestillinger på den andre siden.

Kapittel 6

Personlig musikalsk språk

I en orgelimprovisasjonstime er ikke jeg i fokus, da er studenten i fokus. Da lærer jeg bort det jeg kan. Håndverk, det er det dette dreier seg om. [...]Og så skal denne personen utvikle et personlig musikalsk språk. Men jeg syns at det er et så stort mål at dette ikke kan realiseres i studietida. (B 55)

Kapittel 6 handler om lærerens refleksjoner omkring utfordringen at studentene skal utvikle et personlig musikalsk språk i orgelimprovisasjonsundervisningen. Kapittelet er delt i fem avsnitt. Første avsnittet handler om lærerens utsagn om improvisasjon som en musikalsk kommunikasjon. Spørsmålet er hvilke utfordringer et syn på improvisasjon som kommunikasjonsmiddel medfører for undervisningen.

De to neste avsnitt refererer lærerens refleksjoner om improvisasjon som språk og samtale, og hvordan disse metaforer kan bidra til å belyse utfordringer i undervisning i forbindelse med studentenes utvikling av et personlig musikalsk språk. Fjerde avsnitt handler om lærernes utsagn omkring interpretasjon og improvisasjon.

Siste avsnitt prøver å svare på den tredje delproblemstilling. Avsnittene heter *improvisasjon som musikalsk kommunikasjon*, *improvisasjon og samtale*, *improvisasjon og språk*, *improvisasjon og interpretasjon* og *å bygge egen stillas*.

6.1 Improvisasjon som musikalsk kommunikasjon

Gjennom egne improvisasjonserfaringer opplevde lærerne improvisasjon som en kommunikasjon. En sa: " Når musikk klinger, kommuniserer man, uavhengig av om kommunikasjonen er god eller dårlig"(A 29). Lærerne var tilbakeholdne med å si noe konkret om hva de kommuniserte, og på hvilken måte, når de improviserte. Det var tydelig i intervjuet, at de ikke ønsket å bruke for store ord. En lærer sa at musikken formidlet noe i kraft av seg selv, at musikeren ga noe videre til tilhørerne, en gave, ved å spille og improvisere.

Jeg tenker at når vi gjør dette, er det vår gave, noe vi vil gi, - og jeg håper at den når fram. Jeg håper å kunne gi en god eller rar opplevelse, berøre... (A 29).

Orgelet har en spesiell plassering i rommet. Instrumentet står ofte på galleriet, langt borte fra tilhørerne, og organisten spiller ofte med ryggen vendt mot tilhørerne. I intervjuet påpekte lærerne at organister dermed hadde et vanskelig utgangspunkt for å kunne kommunisere med tilhørerne. På tross av vanskene knyttet til instrumentets egenart og plassering i rommet, var lærernes erfaring at tilhørerne lett responderte på deres improvisasjoner. Lærerne rapporterte at tilhørerne gav lettere tilbakemelding og kommentarer ved improvisasjoner enn ved komponerte musikkstykker: " Det er i

hvert fall min erfaring at det er lett for tilhørerne å respondere på improvisasjon. Det er det de ofte først snakker om etter en konsert” (A 29).

Improvisasjon betydde mye for begge lærerne i sin yrkespraksis. En lærer beskrev fordelene med å kunne improvisere i gudstjenester: ”I gudstjenestesammenheng kan jeg nesten ikke skjønne hvordan man kan klare seg uten å improvisere. Messen innbyr til det. Det er en stor fordel å være fri, friere, enn å være kun bundet til noter” (A 29).

Gudstjenesten hadde et ritual som læreren mente innbød til improvisasjon. Det gjaldt salmesangen, forspill, akkompagnement når presten messet o.s.v. Det hadde vært omstendelig og tidskrevende for læreren å skrive alt ned eller å velge ut på forhånd alt som skulle spilles i løpet av gudstjenesten. Læreren ville ha følt seg bundet og hemmet i musiseringen av det. Å kunne improvisere i gudstjenesten gav læreren mulighet til å kunne reagere spontant og å tilpasse musikken til situasjonen. Læreren fortalte om gleden ved ” å kunne være spontan og gjøre ting”, som han ikke ”ville vært foruten” (A29).

Improvasjonsferdighetene, håndverket som læreren hadde opparbeidet seg over mange år, gjorde denne friheten mulig. Læreren utviklet håndverket sitt stadig videre, og kalte denne uavsluttede utviklingen for et evighetsløp. Den uavsluttede egenutviklingen motiverte til å fortsette med improvisasjon og gav en følelse av frihet og selvbestemmelse i yrkespraksisen. Læreren mente også at en slik uavsluttet utviklingsprosess av egne ferdigheter gjorde improvisasjonene levende og smittende, slik at en kunne kommunisere med tilhørerne.

Jeg tror det smitter og levendegjør... at du har et så levende forhold til det ... Jeg tror at folk merker det rett og slett. Ikke at det er noe mål i seg selv, men jeg tror at de opplever kommunikasjon på en eller annen måte. (A 29)

Lærernes refleksjoner ovenfor gjorde tydelig at det var en viktig utfordring for orgelimprovasjonsundervisningen å formidle kunnskaper videre til studentene som kunne hjelpe dem å kunne kommunisere når de improviserte. En viktig forutsetning var at studentene kjente forventningene til orgelspill i gudstjenesten i tillegg til det å kunne improvisere. Jeg refererer i refleksjonene fra friimprovasjonslæreren hvordan læreren beskrev nødvendigheten til slik kunnskap ut fra tilhørernes perspektiv.

Engasjement og musikkglede var viktig for lærerne fordi dette smittet over på tilhørerne og var dermed et viktig element i den musikalske kommunikasjonen. En av lærerne savnet musikkgleden i vår vestlige musikktradisjon fordi den appellerte til intellektet. ”Det er så lite glede. I vår vestlige sivilisasjon har vi musikken over *øyebrynene*. Det er bare en veldig liten del av kroppen” (B 53). Læreren ønsket å oppmuntre studentene til å bruke kroppen i musikkutøvelsen. Derfor kombinerte læreren i undervisningen orgelspill med sang og brukte barnehage-leker og frie oppgaver til å utfordre studentene til spontanitet og en lekende, åpen holdning til musikk.

I et kommunikasjonsperspektiv var frie oppgaver interessante, fordi studentene viste mye av personligheten sin ved slike oppgaver. For lærerne var det interessant å høre på studentenes improvisasjoner, de avdekket noe av studentenes tidligere musikalske erfaringer. Lærerne sammenliknet improvisasjonene med samtaler hvor deltakerne brukte erfaringer og referansene sine

når de snakket sammen. "Da avdekker du personligheten. Det er det samme som med samtalen her nå, - det er i kraft av det de har opplevd og hørt, - av deres referanser" (B 51).

Ikke bare var studentenes referanser forskjellige i utgangspunktet. Studentene hadde også mange ulike muligheter for å utvikle disse referansene videre. Læreren fortalte at det var interessant å kunne følge med i de forskjellige retninger som studentene utviklet seg videre. Utviklingen viste, sammen med referansene, noe av studentenes interesser og hvilken musikk de identifiserte seg med. Læreren syntes dette var artig, at det var interessant å kunne følge disse forskjellige retningene. Improvisasjonen avdekket dermed mye av studentenes forhold til musikk, hvilke musikere de var. I tillegg til den musikalske utviklingen, viste improvisasjonene noe av studentenes personlige utvikling og deres faglige ferdigheter til å kunne omsette sine musikalske forestillinger. "Det ene er at man får innblikk i hva de har hørt på. Det andre er modenhet og utviklingen, hva de er i stand til å gjøre" (B 41). Improvisasjon med slike vide rammer kunne bli til et veldig personlig uttrykk. Læreren brukte som metafor at studentene kledde seg naken ved slike oppgaver.

Lærernes utsagn omkring egne erfaringer som improvisatorer og som lærere viste at de opplevde kommunikasjon som en viktig aspekt ved improvisasjon. En lærer sa: "Jeg tenker alltid på publikum" (B 32). Læreren fortalte om sine erfaringer med å gjøre studentene bevisst på musikkformidling og kommunikasjon ved studentkonserter. Konsertene var fellesarrangement med kirkemusikk- og jazzstudenter og studentene prøvde å lage konsertene som en forestilling som skulle fange tilhørernes interesse. Andre virkemidler til å vekke interesse var å gi konsertene et tema eller å variere bruken av instrument, musikere og sangere. Dette er omtalt i avsnitt 4.3. Et viktig aspekt var også tilhørernes muligheter til å kunne kjenne igjen noe som var kjent i den improviserte musikken.

Lærerne sammenliknet kirkemusikk med film- og teatermusikk. Musikk hadde en felles funksjon i de tre arenaer, som bruksmusikk og kommunikasjonsmiddel. Lærerne så en overføringsverdi for orgelimprovisasjonsfaget i den måten hvordan film og teater brukte musikk til å understreke en stemning og "å gripe fatt i øyeblikket" (B 46). En lærer brukte partitaformen som eksempel på en slik "musikkdramatisk" tilnærming til orgelimprovisasjonsundervisningen. Dette er beskrevet i det tidligere i kapittelet om klassiske formetyper. Læreren mente: "Jeg tenker musikkdramatikk her, jeg tenker teater. [...]Jeg tenker gudstjenester, høymesse og teater, det er de samme tingene" (B 32).

Refleksjoner fra læreren i fri improvisasjon

Lærer C så på musikk som formidling av noe som musikeren gjorde i kraft av bare å være seg selv, noe som skjedde naturlig og automatisk, uavhengig om musikeren bevisst prøvde å formidle noe eller ikke.

Musikk er en abstraksjon av noe man prøver å formidle. Ikke bare at du prøver å formidle, men du formidler et eller annet i kraft av bare å være deg selv, med alle de erfaringer du har.(C 25)

Lærerens utsagn utdypet orgelimprovisasjonslærernes refleksjoner om at musikk alltid kommuniserte, på en eller annen måte. Læreren mente at kommunikasjon handlet mye om lytteevne, det å ta og å gi plass. Det handlet også om å kunne tolke situasjonen og vite hva som passet inn.

Læreren kom også inn på tema bruksmusikk og orgelimprovisasjon i gudstjenester. Læreren reflekterte over det fra et perspektiv som tilhører og medlem av menigheten. Ritualer som gudstjenester stilte spesielle krav til musikkbruken mente læreren. Organistens oppgave bestod for en stor del i det å være en veileder for menigheten. Han eller hun viste for eksempel hvordan man skulle synge en bestemt salme. Men orgelmusikken hadde ikke bare denne bruks- og veiledningsfunksjonen. Læreren så organistens oppgave like mye i det å gi menigheten en opplevelse. Religiøse ritualer hadde en gjentakende, repetitiv karakter som gav ritualen sin spesielle karakter. Men hvis ritualen frøs fast, så ville det miste sin styrke. Organistens oppgave var å legge inn små forandringer, små utfordringer, som gjorde det interessant for menigheten å lytte på musikken og dermed ble involvert i ritualen, å kunne oppleve det som levende. Musikken ble dermed en gave som beriket og fordypet opplevelsen av ritualen.

Derfor tenker jeg at organisten har også dette ansvar: at ikke ritualen fryser fast så at det *dør* for menigheten, men at det holdes levende[...]noe som blir en fin presang til dem: at de lærer at det finns musikk som klinger annerledes enn *mainstream* orgelmusikk. (C 18)

Lærer C beskrev utfordringen for organisten at den på den ene siden skulle innfri tilhørernes forventninger og på den andre siden bryte med disse for å kunne gi en opplevelse og bidra til et levende ritual. Utfordringen for undervisningen var å formidle de nødvendige kunnskapene videre til studentene som hjalp dem å kunne være både bruksmusiker, veileder, og å kunne gi en musikkopplevelse når de improviserte..

6.2 Improvisasjon og samtale

Hvordan sammenliknet lærerne improvisasjon og samtale? Hva kunne en sammenlikning mellom improvisasjon og samtale bidra med til å utdype utfordringen når studentene skulle utvikle et personlig musikalsk språk?

Jeg ser på improvisasjon som en uttrykksform, en kunstform og for meg er det naturlig å uttrykke meg slik når jeg skal uttrykke meg musikalsk. - Det er nesten det samme som en dialog mellom deg og meg nå (A1).

Lærerne fortalte at improvisasjon avdekket tidligere erfaringer og noe av personligheten på en måte som man kunne sammenlikne med kommunikasjon i samtaler. Musikalske parameter som tonehøyde, puls, klang o.s.v. var viktig i improvisasjon, men også i den nonverbale kommunikasjonen. En lærer beskrev egne konserterfaringer som en dialog med tilhørerne. For læreren spilte reaksjonene fra publikum en viktig rolle i improvisasjonsprosessen fordi responsen inspirerte han til nye ideer: " Når jeg hører publikumsreaksjonene får jeg straks en ny ide" (B 54).

Å kunne føre en samtale/dialog mellom tilhørerne og musikeren var en viktig forutsetning for generering av nye ideer. Kirken gav tradisjonelt lite rom for et slikt samspill mellom organist og tilhørerne. Læreren misunnte derfor jazzmusikere, som hadde heldigere rammevilkår for publikumsreaksjoner og dermed hadde det lettere å få inspirasjon. Utfordringen for organistene var hvem de kunne samtale med og få respons av når de improviserte.

En annen måte å sammenlikne improvisasjon og samtale på, var å ta utgangspunkt i samtalsituasjonen: "...vi holder på med improvisasjon nå. Når vi sitter og snakker sammen, da improviserer vi hele tida" (B 23).

Ut fra dette perspektiv hadde alle mennesker erfaringer med improvisasjon ved å improvisere i vanlige samtaler. Spørsmål for undervisningen var om man kunne overføre og bruke disse erfaringer i orgelimprovisasjonsundervisningen. Spørsmålet var også om det var nødvendig å være oppmerksom på disse erfaringer i undervisningen, hvis det handlet om erfaringer som alle studenter hadde fra før, uavhengig av undervisningen. Lærerne fortalte at alle kunne improvisere, også barn, men skilte tydelig mellom forventningene til barns improvisasjon og forventninger til improvisasjoner fra profesjonelle musikere slik jeg var inne på i avsnitt 5.3.2. Musikere trengte mangfoldige kunnskaper og ferdigheter for å kunne improvisere og innfri tilhørernes forventninger. For lærerne lå utfordringen i orgelimprovisasjonsundervisningen i hovedsak i det å formidle improvisasjonshåndverket til studentene.

Refleksjoner fra læreren i fri improvisasjon

Læreren beskrev det som var felles ved improvisasjon og samtale som blandingen av å være reseptiv, å lytte, og å kunne reagere, gi impulser. Lytteevnen handlet mye om å kunne tolke situasjonen og dermed å kunne tilpasse sine egne impulser til situasjonen.

Læreren så det som en utfordring for undervisningen at studentene skulle kunne øve opp sanseapparatet. Sentralt var det å trene opp lyttesansen for å kunne ta inn feedback. Det gjaldt også egen feedback hvis man improviserte alene. En gruppeøvelse gikk for eksempel ut på at studentene skulle bare bruke ørene og lytte - og så respondere med det de naturlig bare gjorde av seg selv.

For viderekomne studenter gjaldt utfordringen utviklingen av sanseapparatet og å bli oppmerksom på egne følelsesreaksjoner og nyansene mellom dem. Læreren brukte sine emosjonelle nyanser som inspirasjonskilde til improvisasjonen. "Når man har mye å spille på, tilgang til en stor emosjonell palett, så har man også tilgang til å improvisere over det emosjonelle uttrykket – dvs. til å oppdage nyanser og så å forfølge, forandre eller tilføre noe til dem" (C 25).

Læreren sammenliknet feedback i improvisasjon med responsene i samtale. Sammenlikningen gjaldt ikke bare gruppeimprovisasjon, men også soloimprovisasjon.

Jeg har et helt klart fokus på hvilken lyd som kommer og hva skjer med meg når jeg hører den, hvilken respons utløses av det jeg hører. [...]Det er på en måte bare lyden som oppstår som finns der. Dette blir det samme i alle formater. (C 3)

Læreren så det som oppgave for undervisningen å gi studentene verktøy og å gjøre dem oppmerksomme på de responsene som fantes i de ulike situasjonene, også studentenes egen feedback.

I friimprovisasjonen skulle studentene lære å forholde seg til feilene sine på samme måte som til andre typer feedback. Å gjøre feil var bare en måte å forandre materialet i improvisasjonen. Forandringen kunne man like eller ikke. Opplevde man musikken som dårlig, så måtte man prøve å forandre den til noe som opplevdes som god musikk. Læreren mente dette gjaldt også for stilimprovisasjon. Ved slike improvisasjoner kunne man høre feil som brudd med de estetiske konvensjonene i stilen for eksempel rytmikk, frasering eller formstrukturer. Læreren mente man måtte akseptere slike feil og transformere dem til noe annet, for eksempel utvikle en feil akkord eller tone ved for eksempel å flytte dem opp en oktav eller begynne å lage en frase ut av dem. Dermed tolket man feilen som en ny ide, som musikeren måtte ta hensyn til i improvisasjonen. Utfordringen

for undervisningen var at studentene måtte lære å kunne oppfatte og reagere så raskt på sin egen feedback.

6.3 Improvisasjon og språk

Hva sier lærerne om improvisasjon som et personlig språk? Hva sier de om utfordringer med å utvikle et personlig musikalsk språk? Hvilke utfordringer betyr dette for improvisasjonsundervisningen?

Lærerne brukte betegnelsen å finne sin egen improvisasjonsstil i sammenheng med utviklingen av et personlig språk: "Å utvikle et personlig språk er å finne sin egen stil. Det er en oppgave og egentlig det eneste mål av noe betydning" (A 28).

Improvisasjon var for lærerne noe som var naturlig, det var en naturlig uttrykksmåte. Lærerne sa ved forskjellige sammenhenger i løpet av intervjuet at det var viktig for dem å kunne utøve musikk på sin egen, personlige måte. En av lærerne la vekt på at musikerne ikke skulle bli satt "i bås", dvs. at deres musikalske uttrykk ikke skulle være begrenset til stilen som var vanlig i et bestemt "laug" eller "leir", som for eksempel kirkemusikk, folkemusikk eller en annen sjanger.

Samtidig var lærerne seg bevisst på at det å finne en egen improvisasjonsstil ville ta lang tid. To år orgelimprovisasjonsundervisning som en liten del av kirkemusikkstudiet var vanligvis ikke nok for å kunne utvikle et personlig musikalsk språk. Selv om noen av studentene kunne ha det allerede, før de begynte med undervisningen, anså lærerne utviklingen av et personlig musikalsk språk som et livslangt prosjekt, den hadde "et evighetsperspektiv". Lærerne la derfor ikke så mye vekt på at studentene skulle finne fram til et eget musikalsk språk i løpet av undervisningen. En lærer sammenliknet komposisjonsundervisning og improvisasjonsundervisning og de håndverksmessige sidene av begge fagene i forhold til utviklingen av et personlig musikalsk språk. I komposisjonsundervisningen var studentene opptatt med å lære håndverket i arrangering og komposisjon som de kunne bruke senere, etter studietiden, til å utvikle sitt personlige musikalske språk. Læreren betegnet det å finne sin egen stil som "en så stor oppgave, at vi ikke kan bruke tiden til det i utdanningen" (B 50).

Et viktig mål for undervisningen ble dermed å gi studenten den nødvendige kunnskapsbasis til å kunne fortsette å utvikle sin egen personlige stil senere, etter eksamen. Dette målet var likt for både komposisjons- og improvisasjonsundervisningen. Det som var spesielt med improvisasjonsundervisning var det at studentene måtte frigjøre seg fra noter. De måtte gjøre noe eget, og i tillegg oppfatte, huske og forestille seg musikk uten hjelp av noter. "I improvisasjon [...]er oppgaven tross alt at de som er avhengig av noter, helt fastspikret, må glemme alt som heter noter, som er fastlagt på forhånd og som er absolutt" (B 50).

Utfordringen at studentene skulle utvikle et personlig språk beskrev lærerne også som utfordringen at studentene skulle kunne utvikle kreative evner. Lærerne fortalte om de samme utfordringene og møtte utfordringene med de samme strategiene i undervisningen.

En strategi lå i valg av oppgavene og en andre i måten hvordan lærerne ga tilbakemeldinger til studentene. Lærerne møtte utfordring for eksempel med å bruke to undervisningsstrategier parallelt: å prøve å formidle "håndverket" til studentene ved siden av lekende, frie former slik jeg har vært inne på i avsnittene 5.3.2 og 4.2.1.

De prøvde i tillegg å balansere tilbakemeldingene i forhold til det å understøtte og oppmuntre studentenes egne uttrykk og å gi faglige innspill.

Jeg prøver ikke å være for kritisk. Jeg kan si at det er for langt og peke på steder i forløpet. Jeg synes det er fint at de går *ut på tur* alene. Jeg prøver å begrense meg på hva jeg sier, hvor kritisk jeg skal være. (A 28)

I fjerde studieår hadde studentene mulighet til å velge orgelimprovisasjon som valgfag. For lærerne gav undervisningen i dette året flere muligheter til å understøtte studentenes interesser og dermed deres personlige uttrykksmåte. Lærerne kunne gi studentene "frie tømmer til å utvikle det de var spesielt interessert i" (A 22). Et annet uttrykk som lærerne brukte var å gi studentene "rom" for å kunne finne sin egen stil.

Jeg kan stimulere dem, særlig de som er spilleglade, slik at de får rom for det. - får lov til å holde på selv om kun de store vidder fremstår - og å utvikle det. Til en viss grad i hvert fall. (A 28)

Igjen bar lærerens utsagn preg av kravet om å balansere det å gi studenten fritt "spillerom" og det å formidle et håndverk som kunne danne et grunnlag til studentens videre utvikling. Dermed stod det å lære håndverk og å utvikle et personlig musikalsk språk i et dialektisk forhold til hverandre. De kunne virke som motstridende mål, men de var avhengige av hverandre. Lærerne opplevde derfor at improvisasjonsundervisning stilte spesielle krav.

Refleksjoner fra læreren i fri improvisasjon

Læreren sammenliknet musikalske stilarter med et språk:

Du har en frasering, du har en rytmikk i det, du har en lyd som koder språket som gjør at du skjønner at dette for eksempel er fransk. Slik ser jeg det i musikken også, man har ulike språk. (C 5)

Utfordringen for undervisningen lå i det å lære språket, musikkstilen, og i tillegg utvikle det til et personlig språk. Læringen av musikkstilen og å utvikle den til et personlig språk gikk parallelt.

At studentene skulle utvikle et personlig uttrykk innebar i stor grad de samme utfordringene til undervisningen som utfordringer i forhold til utvikling av fantasi og kreativitet. For læreren var det viktig å gi studentene mulighet til å gjøre varierte improvisasjonserfaringer. Studentene skulle få mange og varierte valgmuligheter. Læreren mente at muligheten til å kunne ta egne valg skapte musikere med en personlig signatur.

Å gi studentene mulighet til egne valg betydde at læreren hadde en rolle som veileder. Læreren skulle ikke sensurere studentenes valg, men skulle veilede gjennom å gi studentene "gode" oppgaver og tilbakemeldinger. Gode oppgaver var varierte oppgaver som ga mulighet til å prøve ut grenser. Slike oppgaver førte til en leken holdning overfor musikken.

Jeg tror man skal jobbe seg inn i mange slags ulike uttrykk, jeg tror det er sunt å prøve mange rare ting i starten, bare ved å bryte grenser kan man se hvor de går. (C 8)

Læreren understreket at det tok tid å utvikle et personlig musikalsk språk: "De fleste profesjonelle improvisasjonsmusikere har brukt lang, lang tid på å arbeide fram et personlig repertoar og en personlig signatur" (C6).

I det obligatoriske improvisasjonsfaget som lærer C underviste i, var det for lite tid til at studentene kunne lære seg å improvisere i en bestemt stilart. Studentene hadde bakgrunn fra ulike sjangre, både i klassisk musikk og jazz. Læreren prøvde derfor å gi studentene en innføring i en improvisasjonsmetode som man kunne overføre til en hvilken som helst sjanger.

Metoden gikk ut på å lage små oppgaver: en liten frase, en rytmisk struktur, et klangbilde, som studentene kunne lære seg utenat. Neste skritt var å forandre noe i det utenat lærte materialet. Utgangspunkt for forandringer lå i de fire musikalske parametrene tonehøyde, dynamikk, rytme og klang. Denne metoden kunne tilpasses til forskjellige nivåer. Læreren brukte den samme metoden hos viderekomne jazzstudenter, nettopp til å gi dem en metode til å utvikle en egen stil."... nå likner du litt på den der, men hvis du tar det som du gjorde og putter en av disse 4 parametrene inn. Da får du noe annet og da har du vært med på å videreutvikle noe"(C 12).

6.3.1 Å herme - og friheten til å forandre

Lærerne mente at herming og å *imitere* var en grunnleggende metode i orgelimprovisasjonsundervisningen. Den var et viktig element i mesterlæretradisjonen, som var vanlig i klassisk instrumentalundervisning og folkemusikktradisjon. Læreren spilte og demonstrerte, og studentene forsøkte å gjenta læreren på sin egen måte. I denne delen refererer jeg lærernes refleksjoner omkring det å herme etter, å gjenskape noe, og det å finne egne løsninger, å skape noe nytt. Hva sier lærerne om disse to dialektiske strategier og deres rolle i utviklingen av et personlig musikalsk språk?

En lærer fortalte om fordelene med å bruke *herming* som metode i undervisningen, for eksempel gjennom ekkoimprovisasjon og forsirings-teknikker. Læreren demonstrerte hvordan studentene kunne begynne å spille ekko, å herme, med noen få toner. Læreren mente at man i folkemusikken kunne lete seg fram til riktig tone, gjennom å bruke forsiringer, mens man i klassisk musikk ikke kunne lete, men måtte treffe riktig tone med en gang. Dette kravet kunne føre til usikkerhet og blokkere studentene. Læreren brukte derfor en folkemusikk-inspirert tilnærming til for eksempel ekkoimprovisasjoner.

Herming var ikke det endelige målet, det var et utgangspunkt for studentene til å gjøre noe eget. Demonstrasjoner, forklaringer og skriftlig materiale ble av lærerne ansett som utgangspunkt for studentenes løsninger av oppgaven. Studentene valgte ofte selv i hvor stor grad de ville imitere eller bruke lærerens eksempel som mønster for å finne på noe annet. Studentene hadde slik mange muligheter hvordan de kunne jobbe videre med en oppgave. "Da har de et utgangspunkt. Noen velger å følge det, andre velger å bruke det bare som et mønster, finne på noe annet, noe eget. Det er vel så interessant" (A9). Som eksempel på hvor ulikt de enkelte studentene kunne oppfatte noe som læreren demonstrerte, spilte en lærer et uregelmessig motorisk motiv som kunne bli videreutviklet i en improvisasjon. Studentene kunne oppfatte og gjengi motivet på ulike måter. Men uansett hvordan mønsteret ble oppfattet, kunne det brukes som en ide og utgangspunkt til en improvisasjon.

Refleksjoner fra læreren i fri improvisasjon

For læreren var det å demonstrere oppgaver for studentene et tveegget sverd. Hvis læreren demonstrerte for mye, så ble det kopiert av studentene. Problemet var kanskje størst i enkeltundervisningen. Studentene kunne fokusere for mye på hermingen. På den andre siden ble undervisningen umulig uten å kunne demonstrere. Læreren brukte derfor lytteeksempler fra forskjellige utøvere i tillegg til egne demonstrasjoner for å få studentene til å skape sine egne referanser. Læreren brukte språkmetaforen for å forklare betydningen av imitasjon i improvisasjonsundervisningen.

Når jeg vil lære å snakke fransk, så må jeg reise til Frankrike. Jeg kan ikke sitte her og lese meg til det. Jeg må ha en person som kan uttale det, dette rytmiske o.s.v. og så integrerer man det på gehøret. (C 13)

Etter at studentene hadde lært å imitere en utøver eller en stil, så var det for læreren viktig at studentene sluttet å imitere og begynte å improvisere og forandre på det de hadde lært seg i imitasjonen. Dette var viktig for å kunne utvikle en egen stil og slippe å bli en kopi av læreren eller noen annen.

6.4 Improvisasjon og interpretasjon

Dette avsnittet handler om lærernes utsagn rundt interpretasjon og improvisasjon. Spørsmålet var hva lærerne mente om forholdet mellom disse to musikalske uttrykksmåter og hva dette kunne bidra til for å belyse noen utfordringer ved utviklingen av et personlig musikalsk språk.

Som jeg har vært inne på tidligere, mente en lærer det var vesentlig at studentene måtte frigjøre seg fra sin avhengighet av notasjon i improvisasjonsundervisning. Utfordringen var knyttet til den grunnleggende holdningen i klassisk musikktradisjon at det som var notert måtte utføres nøyaktig slik det var skrevet ned. Læreren så denne avhengighet som et resultat av den historiske utviklingen i den klassiske musikken. Utviklingen hadde ikke bare betydning for improvisasjon, men også for interpretasjon av komponert musikk.

På tross av utviklingen gav interpretasjonen av et musikkstykke et personlig spillerom for musikeren, hvordan han eller hun valgte å forholde seg til notasjonen. Interpretasjon og improvisasjon var to sider av samme sak fordi "notert musikk absolutt gir mulighet til improvisasjon, for eksempel Glenn Gould's Bach interpretasjoner" (B 47).

Læreren sammenliknet en holdning som var åpen for flere løsningsmuligheter, med det å leke. Denne lekne holdningen var synonym med det å improvisere. Den stod i skarp kontrast til lærerens egne erfaringer med en tidligere lærer. "[...]han sa ingenting om at det fantes andre løsninger, at du også kunne leke med musikken. Det er det som det dreier seg om. Improvisasjon er alfa og omega. Jeg synes det er alt" (B 22).

For læreren var det en stor utfordring å vise studentene mangfoldige muligheter til musisering og "lek" med musikken. Læreren knyttet denne lekende holdningen til tradisjonen i faget, som gikk tilbake til barokktiden. Utfordringen var for læreren å formidle videre en lekende holdning til musikken, uansett om musikeren interpreterte notert musikk eller improviserte.

Refleksjoner fra læreren i fri improvisasjon

I likhet med de andre lærerne hadde friimprovisasjonslæreren et ideal om et personlig uttrykk i musiseringen. Dette gjaldt så vel interpretasjon som improvisasjon. Læreren så på interpretasjon og improvisasjon som forskjellige grader av noe som foregikk i nåtid og som alltid hadde nye elementer i seg. Læreren delte improvisasjon i fire grader, med interpretasjon som første grad, så kom improvisasjon med utgangspunkt i en bestemt stil, så improvisasjon med ”små utgangspunkt, referanser, som utgangsarena”. Den siste grad var fri improvisasjon.

Dette er de 4 oppgaveinndelinger jeg plukker ut fra og som jeg bruker når jeg underviser. Studentene får på denne måten forskjellige oppgaver, som en palett, en mulighet å lære seg å jobbe innenfor disse fire felter. (C 9)

Læreren brukte disse fire inndelinger som metode i undervisningen sin. Oppaven var å fortolke verket på litt forskjellige måter gang på gang” (C 9). Hensikten med metoden var å vise forskjellige løsningsmuligheter over hele skalaen fra interpretasjon til improvisasjon og å komme fram til forskjellige variasjoner av musikalsk material.

6.5 Å bygge egen stillas

Kapittelet handler om utfordringen med å utvikle et personlig musikalsk språk i orgelimprovisasjonsundervisningen. Lærerens holdning i forhold til utfordringen var at en slik utvikling tok for lang tid til å kunne ha den som mål for undervisningen. Et overkommelig mål var derimot å formidle improvisasjonshåndverk til studentene som et grunnlag som de senere kunne utvikle til et personlig språk.

Derfor prøver avsnitt 6.5 å svare på spørsmålene: Hvordan gir håndverkslæring i orgelimprovisasjon et grunnlag for utvikling av et personlig musikalsk språk? Kan et teoretisk perspektiv på håndverk som verktøy til studentenes egen stillasbygging tilføyte eller nyansere noe ved lærernes utsagn?

Første del er en sammenfatning av lærernes refleksjoner tidligere i kapittelet. I andre del diskuterer jeg lærernes utsagn i et perspektiv på håndverk som intellektuelle verktøy eller stillas til egen utvikling. Siste del svarer på delproblemstilling 3.

6.5.1 Sammenfatning

Lærerne opplevde improvisasjon som kommunikasjon, uavhengig av om kommunikasjonen fungerte på en god eller dårlig måte, om kommunikasjonen var tilsiktet eller ikke. Kommunikasjonsaspektet var viktig for lærerne i egen yrkespraksis. Kommunikasjonen gav glede og motiverte til å improvisere. På den andre siden smittet en stadig videreutviklingsprosess tilhørerne med glede og engasjement. Organistene kunne gjennom sitt engasjement gi musikkopplevelse som gave til menigheten. Utfordringen for undervisningen var å sette studentene i stand til å beherske den musikalske kommunikasjonen, at studentene kunne kommunikasjonshåndverket og kunne bruke det på en bevisst og hensiktsmessig måte. Det krevde mye kunnskap om gudstjenesten, orgelimprovisasjonsferdigheter og kunnskap om tilhørernes forventninger og musikalske bakgrunn.

Å improvisere hadde fellestrekk med det å føre en samtale. Samtalepartnere kunne gi respons, feedback, noe som var en viktig forutsetning for improvisatoren til å kunne generere nye ideer. Utfordringen for organistene var å finne en slik samtalepartner, fordi orgelimprovisasjon vanligvis var en soloimprovisasjon. Friimprovisasjonslæreren utvidet refleksjonen med å legge vekt på at en

improvisator trengte å øve opp oppmerksomheten for å kunne fungere i en musikalsk samtale. Han eller hun måtte trene lytteevnen sin og finslipe håndverksferdighetene sine for å kunne gi respons på en hensiktsmessig måte i forhold til den aktuelle situasjonen.

Språkmetaforen, å se improvisasjon som et språk, tolket utfordringen som en todelt utfordring. Utfordringen var å lære seg ordene og reglene i språket og å lære å bruke disse på en personlig måte. Å lære språkets ord og grammatikk ble sammenliknet med å lære seg improvisasjonshåndverket, som stillkoder og andre improvisasjonsmetoder. Lærerne var opptatt med å fokusere på håndverkslæringen, fordi håndverket ga studentene en basis til å kunne utvikle seg alene videre og å utvikle et personlig språk etter hvert. Å utvikle et personlig språk tok for lang tid til å kunne ha det som et mål i orgelimprovisasjonsundervisning. Derfor var det viktigst for lærerne at studentene kom i gang, begynte å improvisere og skaffe seg et grunnlag som de selv kunne utvikle videre. Å tilegne seg håndverket var første skritt, håndverksferdighetene hadde en nøkkelposisjon i denne prosessen. Som en del av arbeidet med å lære håndverket fortalte lærerne at de prøvde å stimulere studentene til å utvikle egne uttrykk.

Friimprovisasjonslæreren tilføyde viktigheten av mange erfaringer og dermed mange valgmuligheter for studentene. Jo flere valgmuligheter, desto mer personlig ble valget, og dermed språket. For læreren var det et mål å gi studentene så mange forskjellige improvisasjonserfaringer at de etter hvert kunne velge selv hva de opplevde som spennende, hvilke grenser de måtte ta hensyn til og i hvilken sjanger de ønsket å improvisere.

Å kunne imitere, forandre og variere noe, var grunnleggende ferdigheter som bidro til utviklingen av et personlig musikalsk språk. Utfordringen, å tilrettelegge undervisningen slik at studentene kunne utvikle et personlig musikalsk språk, liknet utfordringene i forbindelsen med studentenes utvikling av musikalsk fantasi og kreativitet.

Interpretasjon og improvisasjon var personlige uttrykksformer og begge var øyeblikkskunst. De lå på en skala som hadde normative forventninger om hvordan musikken skulle klinge på den ene siden og kravet til et personlig og spontant uttrykk på den andre. Overgangene mellom interpretasjon og improvisasjon var uskarpe og glidende, de kunne sees som en måte å forske ut grensene og overganger mellom egne uttrykk og det å innfri ytre forventninger. Begge var uttrykk for en lekende tilnærming til musikkutøvelse, til å musisere.

6.5.2 Diskusjon

Et viktig aspekt ved utviklingen av et personlig musikalsk språk er hvordan studentene kan utvikle seg alene videre etter studietiden, hvis de ønsker dette. På hvilken måte kan håndverkslæringen i orgelimprovisasjonsundervisningen gi studentene verktøy de kan bruke selvstendig til egen utvikling? Håndverkslæring må i så fall hjelpe studentene med å utvikle seg videre på egen hånd etter studietiden: Studentene må lære hvordan de kan lære å improvisere.

I et sosiokulturelt perspektiv har fagkunnskap et kommunikativt aspekt, kunnskapen gjør det mulig å kunne handle i fagfeltet som et fagspråk. Fagkompetanse og individualisering hører sammen. Ekspertise i et fag betyr at man kan delta og kommunisere i de sosiokulturelle praksiser på en personlig måte (Säljö 2001).

Språket, eller fagkompetansen har to komponenter. En komponent er fagkunnskapen som en forutsetning for å kunne handle og kommunisere i en aktuell sosiokulturell praksis. Den andre komponenten er å kunne handle på en personlig måte. Improvisasjonshåndverk kan man tolke som ord og grammatikk i et språk. Friimprovisasjonslæreren reflekterte over de to komponenter: Det gjaldt å lære seg språket, for eksempel stilidiomer og improvisasjonsmetoder. Samtidig måtte man lære å bruke det på sin egen måte slik at de ble til et eget og personlig språk eller - en personlig måte å improvisere.

I avsnittet viser jeg til tre måter hvordan håndverk, forstått som felleskunnskap eller som et språk/intellektuelt verktøy, kan fungere som grunnlag til utvikling av et personlig språk. Den første måten er det dialektiske samspillet mellom læring av felleskunnskap og en persons individualisering (John-Steiner&Moran 2003). Den andre måten er at håndverket gjør det mulig å kommunisere, å gå i en dialog. Det inkluderer også å kunne gå i en dialog med seg selv, med sin egen feedback i en improvisasjon. Den tredje måten er at fagkunnskapen/håndverket/språket ikke bare er et verktøy for å kunne føre ytre samtaler, interpsykologiske samtaler. Begrep gir også mulighet for å kunne føre indre samtaler, intrapsykologiske samtaler (Säljö 2001). Håndverket/begrepet fungerer da som stillas som veileder personen i utviklingssonen. Til slutt drøfter jeg kort lek som metode for håndverkslæring.

Det er logisk at man må lære ordene og grammatikken i et språk når man vil bruke det som et personlig språk. Likedan er det lett å forstå at man må lære improvisasjonshåndverket for å kunne utvikle en personlig improvisasjonsstil. Individualiseringsprosessen går nesten automatisk. Den består av to dialektiske utviklinger som foregår parallelt slik jeg var inne på i kapittel 2. Den ene utviklingen består i å bli kjent og tilegne seg mer og mer av felleskunnskapen og å bli dermed mer og mer sosialisert inn i fagfeltet. Den andre utviklingen er at personen kan bare dra nytte av og tilegne seg en del av felleskunnskapen fordi kunnskap er en personlig konstruksjon. Jo flere erfaringer en person gjør og kan bruke i denne konstruksjonsprosessen, jo mer personlig preget blir kunnskapskonstruksjonen. I orgelimprovisasjon betyr det at studentene gjør over tid mer og mer ulike erfaringer, som de approprierer og konstruerer til egen kunnskap, en egen kunnskapskonstruksjon. Med utvidet kunnskap, flere erfaringer, har studentene flere valgmuligheter. Mangfoldigheten og nytteverdien av erfaringene bestemmer miksens innhold, om det er ulike handlingsalternativer, eller om de følger samme mønster. Jo mer variert innholdet er, jo flere valgalternativer har studentene og dermed mer personlige måter å improvisere. Undervisningen eller studenten selv kan understøtte prosessen med å gi muligheter eller aktivt oppsøke varierte, ulike erfaringer.

I orgelimprovisasjonsundervisningen kan samtalsituasjoner være språklige samtaler, for eksempel lærerens veiledning. Lærerne beskrev også kommunikasjonen mellom improvisatoren og tilhørerne som en form for samtale. For lærerne var denne form for samtale viktig, fordi den inspirerte til nye ideer i improvisasjonen. En utfordring for organister kan være at orgelimprovisasjon i hovedsak er en soloimprovisasjon og at det i kirken ikke er vanlig med tydelige publikumsreaksjoner etter en orgelimprovisasjon. Friimprovisasjonslæreren beskrev det å lytte til sin egen feedback i løpet av en soloimprovisasjon som en form for dialog. Å være oppmerksom på den musikken som man faktisk produserer, uavhengig om det var det man hadde ønsket å gjøre eller ikke, påvirket improvisasjonen videre og gav nye ideer videre. For å kunne gå i en slik dialog trengte musikeren et godt og komplekst håndverk. Improvisatoren må kunne oppfatte feedback, uavhengig av om det er egen feedback eller

andres, og han må kunne respondere på det på en hensiktsmessig måte. Responsene må skje raskt og spontant, de vil derfor alltid ha et personlig preg.

I et sosiokulturelt perspektiv kan man tolke samtaler som en slags gjensidig veiledning. Begge deltakere bruker sine kunnskaper til å bygge stillas til hverandres videreutvikling og hjelper til å ta i bruk ny kunnskap. Et slikt perspektiv kan forklare noe av synergieffekten i et velfungerende gruppearbeid (Sawyer 2006). Gruppeundervisningen i improvisasjon fungerte slik: Lærerne fortalte at studentene profiterte av å høre på hverandres løsninger av oppgavene og å diskutere løsningene etterpå.

Ordene/begrepene i språket er ikke bare kommunikasjonsverktøy med andre mennesker men de er også strukturerende ressurser ved indre samtaler, tenkningen. (Säljö 2001).

Når studentene har gjort eksamen og ønsker å videreutvikle seg på egen hånd, må de være sine egne veiledere. Studentene må derfor kunne føre indre samtaler for å kunne veilede seg selv. De trenger verktøy/begrep som kan fungere som stillas i utviklingssonen. Disse verktøy eller begrep er en del av håndverket som på denne måten gir et grunnlag til egen videreutvikling. Utviklingen i læringen går fra interpsykologiske samtaler til intrapsykologiske samtaler. Studentene lærer verktøy/stillas, for eksempel kvalitetskriterier, gjennom lærerens tilbakemeldinger og demonstrasjoner. Når disse er appropriert, så kan for eksempel kvalitetskriteriene fungere som stillas ved studentenes indre samtaler senere.

For å kunne fungere som stillas i utviklingssonen må disse begrep/verktøy kunne gi en eller annen form for feedback. Verktøyet må inkludere noen forestillinger eller kriterier som viser om man har oppnådd det som man ville oppnå. I improvisasjonsundervisningen skjedde dette for eksempel gjennom lærerens demonstrasjon av oppgavene eller gjennom andre improvisasjonseksempler. Eksemplene viste kriteriene for et godt resultat. En av orgelimprovisasjonslærerne beskrev hvordan verktøy kan gi tilbakemeldinger. Læreren fortalte at en formtype fungerte som en løype for intuisjonen, den viste veien videre gjennom hele improvisasjonen.

Måten et verktøy fungerer som selvbygd stillas på blir påvirket av lærerens tilbakemeldinger og oppgavestillingen når studentene blir kjent med verktøyet i undervisningen. Kvalitetskriteriene som læreren formidler gjennom tilbakemeldingene sine, spiller en viktig rolle. De er et viktig aspekt i improvisasjonsundervisning og utvikling av kreativitet. Hallam (2006) mener at fortløpende evalueringer og tilbakemeldinger spiller en avgjørende rolle i en kreativ prosess. Tilbakemeldinger hjelper studentene til å utvikle egne kvalitetskriterier for improvisasjonene sine og dermed mulighet til å evaluere og veilede seg selv. Å ha utviklet en bevissthet om hvorfor en improvisasjon er god eller dårlig, gir studentene mulighet til å utvikle seg videre på egen hand. Lærerne i studien la vekt på tydelige tilbakemeldinger og et klart skille mellom objektive og subjektive tilbakemeldinger.

Et begrep kan sees som fullstendig forstått når man kan bruke det med godt resultat som egne ord i kommunikative situasjoner: når man forstår dets mange forbindelser til andre begrep (John-Steiner & Moran 2003:78). For å kunne lære seg et begrep/verktøy slik at man forstår det, så må man ha gjort mange erfaringer i bruken av det. Begrepet må ha blitt gjennomskiktig. Man kan bruke verktøyet/begrepet sammen med andre, for eksempel sammen med en lærer. En annen måte til å utforske fasettene og mulighetene ved et verktøy, er å leke med det. Lek er en viktig metode hos Vygotsky. Begrepslæring hos barn forløper gjennom lek. Leken gir mulighet til mange ulike

erfaringer med bruken av begrepet som intellektuelle verktøy. Det er en utforskende, utprøvende prosess. Å leke er å bygge egne stillas (Sawyer 1997, Jon-Steiner&Moran 2003).

Lærerne ønsket å formidle en lekende holdning overfor improvisasjon til studentene. Lærerne kalte improvisasjon for et jobbefag – lekefag. Utfordring i undervisningen er at leken ikke er selvstyrt, noe som egentlig er en essensiell forutsetning når man leker. Lek har sin verdi i prosessen, i utforskingen, målet er ikke et godt sluttprodukt. Undervisning skal føre til noen resultater, men en lekende tilnærming kan ta for lang tid til å nå resultatet. Lærerne kombinerte derfor ulike strategier, noen var mer preget av en lekende og utforskende tilnærming og noen var mer håndverks- eller resultatorientert. Lærer B demonstrerte for eksempel oppgaven med å improvisere over teksten av en bibelfortelling. Improvisasjonen var en lek med effekter som skulle vise skritt, løping o.s.v. En annen måte å leke seg fram var folkemusikkinspirerte ekkolimprovisasjoner. Det var egentlig øvelser i imitasjon, men ble gjennom metoden til en lek. Lærer A fortalte at studentene måtte få rom til å kunne utvikle et personlig språk i undervisningen og at læreren prøvde å veilede studentene videre fra deres utgangspunkt. Slike strategier ga studentene mulighet til å prøve seg fram og å prøve ut egen forståelse og bruk av verktøyet som de skulle lære.

6.5.3 Oppsummering

Delpromblemstilling 3: Hva oppfatter orgelimprovisasjonslærere som sentrale utfordringer i undervisningen i forhold til at studentene skal utvikle et personlig musikalsk språk?

Utfordringen for orgelimprovisasjonsundervisningen var å gi studentene et grunnlag som satte dem i stand til å bygge stillas selv til egen videreutvikling av et personlig musikalsk språk. Studentene skulle lære å lære å improvisere. Lærerne mente at det å lære håndverket gav studentene det nødvendige grunnlaget for å kunne utvikle seg selv videre etter studietiden. Håndverket gav studentene verktøy til å kunne kommunisere og handle i den kirkemusikalske praksis. Å bruke improvisasjonskunnskapene gav studentene mulighet til egne eller andres tilbakemeldinger. Disse erfaringene kunne studentene bruke til egen videreutvikling. Håndverk kunne også fungere som strukturerende intellektuelle verktøy, som stillas i studentenes nærmeste utviklingssone. Studentene kunne bruke stillaset som hjelp ved nye oppgaver. Studentene kunne være sine egne lærere. Lek og utforskende, utprøvende oppgavestillinger og øve-strategier kunne være en hjelp for studentene til å bygge egne stillas.

Kapittel 7

Konklusjon

Det er viktig at studentene oppfatter alle mulighetene faget gir, - at det han/hun har lyst til, får til, at de får utviklet det. - At studentene skjønner at de utvikler seg selv, at det er det, det er snakk om. De må gjøre jobben i stor grad selv. Eller jobb er lek. Lekefag – jobbefag. (A 31)

Da må man lete, - hele tiden lete etter noe. - Å finne noe for alle sammen: Den som åpenbart har såkalt lavt nivå og den som åpenbart har holdt på mye med improvisasjon. Som jeg sa innledningsvis, det er stor nivåforskjell på studentene i orgelimprovisasjon, ofte større forskjeller enn ved repertoarspill. (B 43)

Kapittelet svarer på hovedproblemstillingen: *Hva oppfatter lærere som sentrale utfordringer i undervisningen i orgelimprovisasjon? Hva sier lærerne om tilretteleggingen av undervisningen i forhold til disse utfordringer?* Første del av kapittelet er en oppsummering av svarene på delproblemstillingene. Andre del prøver å svare på hovedproblemstillingen med å fokusere på det som jeg anser som hovedutfordringer i undervisningen. Siste avsnitt inneholder noen tanker om videre forskning. Avsnittene har titlene: *Oppsummering, konklusjon og svar på hovedproblemstillingen og tanker om videre forskning.*

7.1 Oppsummering

Den første delproblemstillingen gjaldt utfordringer i forbindelse med at studentene skulle få *kjennskap til klassiske formtyper*. Klassiske formtyper og formtyper generelt kan man forstå som intellektuelle verktøy. Formtypene påvirker studentenes mentale prosesser under improvisasjoner på grunnleggende måter. Kjennskap til formtypene utgjør en stor grad av håndverket som gjør improvisasjon mulig. De er en viktig del av studentenes produktive kunnskapsbase og fagets kollektive hukommelse.

Formtypene har en strukturerende funksjon fordi hver formtype formidler en del av den kollektive kunnskapen videre, men ikke alt. Derfor medierer de hva som blir lært og hva som ikke blir lært, formtypene medierer også hva og hvor mye er fastlagt på forhånd og i hvilket omfang det er plass til improvisasjon. Formtypene definerer slik ramme og mulighetene for å kunne være spontan og intuitiv. Formtypene medierer studentenes muligheter for både læring og kreativitet. Formtypenes medierende og strukturerende funksjon gjør valget av formtyper som skal brukes i undervisningen til en utfordring.

Lærerne møtte utfordringen med å bruke et mangfold av ulike formtyper. Hva og hvordan formtypene medierer var avhengig av studentenes forkunnskaper og deres ferdigheter til å kunne ta i bruk kunnskapen og mulighetene som lå innbakt i formene. For lærerne var det en utfordring å tilpasse bruken av formtyper til studentenes kunnskaper og interesser.

Formtypene inkluderer tradisjonell kunnskap som blir formidlet videre til studentene når de blir kjent med formene. Hvis de ikke lenger er i bruk, kan kunnskap som er knyttet til den aktuelle formtype bli verdiløs og forsvinner. Dette gav lærerne et ansvar til å balansere mellom det å videreformidle tradisjonell kunnskap og å være åpen for fornyelse. Utfordringen var å velge ut formtyper som formidlet anvendelig og relevant kunnskap videre til studentene, - kunnskap som studentene kunne bruke som håndverk i praksis som kirkemusikere. Utfordringen å velge ut hvilke formtyper skulle være pensum i undervisningen var samtidig en utfordring til å definere kunnskapen, håndverket, som studentene fikk mulighet til å lære i undervisningen.

Den andre delproblemstillingen handlet om utfordringen å gi studentene mulighet til å *kunne utvikle musikalsk fantasi og kreativitet* i undervisningen. Utfordringen var å gi studentene mulighet til mange og varierte improvisasjonserfaringer som kunne tjene som inspirasjonskilde til studentenes musikalske fantasi. Utfordringen var å veilede studentene til å våge å være kreative, å kunne være kreative og til å ville være kreative. Lærerne veiledet studentene ved å gi dem oppgaver og tilbakemeldinger som kunne fungere som stillas ved studentenes kreativitetsutvikling.

Oppgavene var i stor grad formtyper som var en del av håndverket. Lærerne la vekt på tydelige tilbakemeldinger som skulle sikre at oppgavene ble oppfattet og forstått av studentene. Oppgavene og tilbakemeldingene formidlet håndverkskunnskap og definerte samtidig rammene for studentenes muligheter til å utvikle kreativitet i undervisningen. De var en viktig del av lærernes stillasbygging for studentenes utvikling. For å kunne fungere som stillas nevnte lærerne noen kriterier for oppgaver og tilbakemeldinger. Oppgavene måtte være varierte for å kunne inspirere. De skulle gi rom for kreativitet. Oppgavene skulle balansere utfordringen mellom lett å få til et godt resultat og å gi utfordringer. De skulle være tydelige og oversiktlige og de skulle invitere til en lekende tilnærming. Lærernes tilbakemeldinger skulle gjøre oppgavene tydelige og ufarlige. Tilbakemeldingene skulle støtte studentene til å våge å prøve egne løsninger og de skulle formidle til studentene kvalitetskriterier som hjalp dem å velge mellom ulike løsninger. Utfordringen lå i det å formidle videre et håndverk gjennom oppgaverammer og tilbakemeldinger som gjorde det mulig å kunne få til resultater, gjorde improvisasjon ufarlig og gav rom til lekenhet og utforskende, prosessorienterte tilnærminger.

Den tredje delproblemstillingen, utfordringen i forbindelsen med studentenes muligheter til å *utvikle et personlig musikalsk språk* ble av lærerne tolket som en dobbel utfordring: At studentene skulle lære improvisasjonskunnskaper - et håndverk - slik man lærer ordene og grammatikk i språket. I tillegg skulle de utvikle dette språket videre til et personlig språk. Utfordringen lå for lærerne i tidsperspektivet. Det tok for lang tid å utvikle en personlig stil til å kunne ha et ferdig utviklet personlig musikalsk språk som mål for undervisningen. Løsningen for utfordringen lå for lærerne i det å formidle studentene verktøy som de kunne bruke til å utvikle seg videre på egen hånd etter studietiden. Verktøyet var fagkunnskapen, håndverk, som ga studentene mulighet til å kunne improvisere og ta del i kirkemusikalske praksiser. Å improvisere som kirkemusikere gav studentene mulighet til å kunne få egne og andres responser som de kunne bruke til inspirasjon.

Håndverkskunnskapene fungerte som begrep som skulle hjelpe studentene å kunne oppfatte og vurdere responsene og å bruke disse som ressurser i sin utvikling. Lek var en viktig metode for å kunne lære håndverk slik at det kunne fungere som begrep og strukturerende verktøy. Utfordringen for lærerne lå i formidlingen av håndverkskunnskap og en lekende tilnærming til læringen.

7.2 Konklusjon og svar på hovedproblemstillingen

Hovedproblemstillingen handlet om *hva lærerne oppfattet som sentrale utfordringer i undervisningen og hva de fortalte om hvordan de møtte disse utfordringene.*

Lærerne la gjennomgående vekt på håndverkslæringen i undervisningen. Håndverk var et av de hyppigst brukte ordene i intervjuene. Svarene til de tre delproblemstillingene viser også at lærerne la gjennomgående mye vekt på håndverkslæringen: Kjennskap til klassiske formtyper utgjorde en stor del av håndverkskunnskapen. Utfordringene i forbindelse med studentenes kjennskap til klassiske formtyper var derfor knyttet til håndverkslæringen. Håndverk var også grunnlaget for å kunne utvikle musikalsk fantasi og kreativitet og den nødvendige fagekspertisen som studentene trengte til utvikling av et personlig musikalsk språk.

Lærerne beskrev følgelig orgelimprovisasjonsfaget i stor grad som et håndverksfag (Nielsen1998/2002) eller ferdighetsfag (Hanken&Johansen 2003) gjennom sin vektlegging av håndverkslæring. Håndverk er noe som kan læres, det gir mulighet til å skape noe med et forutsigbart og kvalitativt god resultat. Å lære håndverk var derfor essensielt for å kunne improvisere som profesjonell musiker.

Lærerne hadde litt ulike oppfatninger hva håndverket inneholdt. Den ene fortalte om parallelle strategier: håndverkslæring og friere, lekende formtyper eller andre sjangre. Den andre læreren så på alle oppgavetyper i undervisningen som håndverkslæring, uavhengig av stilen. Men den første læreren fortalte at han brukte de friere formene og andre sjangre fordi disse hørte til kunnskapen som en kirkemusiker trengte, altså håndverk. Han brukte formene også i undervisningen fordi de formidlet håndverkskunnskaper: for eksempel forsiringer i folkemusikkstil som liknet på barokke forsiringspraksiser. Jeg mener derfor at begge lærerne hadde en håndverksentrert undervisning selv om de uttrykte seg litt forskjellig. Ulikhetene ved lærernes uttrykksmåte kan ha forbindelse med det at faget har tradisjoner med en undervisning som var strengt regelstyrt (Tandberg 2008). At lærerne la så mye vekt på lek, åpenhet for andre sjangre og tilpasning av undervisningen til studentenes interesser viste nye utviklinger i faget.

Lærerne betegnet håndverkssiden av undervisningen som forholdsvis enkel. Det som skapte utfordringer i undervisningen var det spontane, uforutsigbare og kreative element som hører til improvisasjonens vesen som øyeblikkskunst. Elementet stod for mye av fagets kunstaspekt eller ars dimensjon (Nielsen 1998/2002) og ble oppfattet som vanskelig å undervise i. Lærerne prøvde å løse utfordringen med å kombinere lek og håndverkslæring. Håndverk eller læring av håndverk var grunnlaget for leken.

Utfordringen for lærerne var hvordan de formidlet håndverk videre til studentene med metoder som gav forutsigbare resultater men også gav rom til utprøving og lekende tilnærminger til improvisasjon. Lærerne løste denne utfordring med en studentorientert undervisning som tok utgangspunkt i studentenes løsninger av oppgavene.

Jeg var i kapittel 1 inne på forbindelsen mellom læring og utvikling av kreativitet som et viktig tema i forskning om orgelimprovisasjon og i sammenheng med improvisasjon generelt.

Et av resultatene i Johansson's avhandling (Johansson 2008) var at organistene som deltok i studien opplevde læring og utvikling av kreativitet i orgelimprovisasjon som sammenhengende prosesser. På

det grunnlaget utarbeidet Johansson en modell for ekspansiv undervisning i orgelimprovisasjon. Modellen er en dynamisk modell, ikke en normativ. Den viser fire lærerroller som utfyller hverandre ved en undervisning som skal forbinde læring og utvikling av kreativitet, eller uttrykt på en annen måte: En undervisning som skal ivareta både de håndverkmessige og de kunstneriske sidene ved faget. Modellen kan illustrere noen av utfordringene som orgelimprovisasjonslærerne stod overfor.

Den første rollen i modellen er læreren som veileder som gjør studentene kjent med forhåndsdefinerte mønster og teknikker som sikrer improvisasjoner av god kvalitet. Den andre rollen var læreren som rollemodell som viste ulike improvisasjonsstrategier gjennom valg av musikalske framgangsmåter avhengig av framføringssituasjonen. Den tredje lærerrollen var utfordreren: Læreren inviterte til å ta risiko gjennom faglige utfordringer og oppmuntring til egne løsninger. Dette kunne føre til uforutsigbare musikalske resultater men økte også studentenes bevissthet og forståelse for kvalitetskriterier. Den siste lærerrollen var befrieren. Læreren hadde så mye kompetanse fra eget kreativt arbeid, framføringer så vel som undervisning, at han kunne ta hensyn til studentenes begynnende tilnærminger til improvisasjon. Læreren kunne tilpasse metodene til studentenes behov. Målet med befrieren var å gjøre studentene selvstendige og gi studentene et grunnlag til å kunne utvikle seg alene (Johansson 2008: 187 – 189).

Utfordringene for orgelimprovisasjonslærerne i studien min og deres beskrivelser av hvordan de møtte disse utfordringene hadde noen likhetstrekk med alle de fire lærerrollene i Johansson's undervisningsmodell: Lærerne tok hensyn til kirkemusikktjenesten ved valg av formtyper og prøvde å finne oppgaver som var lette å lære og dermed raske å bruke praktisk som organist. Lærerne formidlet kunnskap om tradisjonelle og nye formtyper som verktøy til kvalitativ gode improvisasjoner. Lærerne liknet slik på veilederen i modellen. Lærerne prøvde også å inspirere studentene gjennom å være rollemodeller og å utfordre studentene gjennom å sette faglige krav på den ene siden og uvante og lekende tilnærminger på den andre. Likheter med den siste lærerrollen fra modellen fantes i lærernes beskrivelser av at de opplevde undervisningen i seg selv som en improvisasjon eller konsert fordi de tok hensyn til studentenes utgangspunkt og prøvde å tilpasse undervisningen deretter. De prøvde også å gi studentene verktøy som kunne støtte studentene i deres egen utvikling.

7.3 Tanker om videre forskning

Lærerne nevnte utviklingen av studentenes *indre øre* som utfordring i orgelimprovisasjonsundervisning. Det var ikke plass i oppgaven til å gå nærmere inn på dette. Men det hadde vært interessant å undersøke hvordan studentene opplevde denne utfordring i orgelimprovisasjon.

Det hadde også vært interessant å undersøke mer om eventuelle sammenhenger mellom *flow*-opplevelse, lek og kreativitet. *Transcendence* er en forhøyet bevissthetstilstand (Kenny & Gellrich 2002:125) som gir improvisatoren mulighet å komme bak kunnskapsbasen og å improvisere på en kreativ og personlig måte. Lek er en potensiell flow-aktivitet, og improvisasjonslærerne mente at lekende tilnærminger var viktige i undervisningen. Det kunne være interessant å undersøke om det fantes sammenhenger mellom regelsystemer ved lek, flow- opplevelse og improvisasjonsrammer, for eksempel formtyper.

I studien min har jeg ikke undersøkt hvordan lærerne underviste, bare hvordan de reflekterte over undervisningen. Det kunne være interessant å følge opp Johansson's studie med å undersøke hvilke

diskurser lærerne og studentene bruker om improvisasjon og studentenes diskurser i improvisasjon ved en studie som kombinerer intervju og observasjon av undervisning.

Vedlegg 1

Informasjonsskriv

(til prosjekt 20979 "Orgelimprovisasjonsundervisning i kirkemusikkutdanningen")

Jeg er masterstudent i musikkpedagogikk ved Norges musikkhøgskole i Oslo og holder nå på med den avsluttende oppgaven. Temaet mitt er undervisning i orgelimprovisasjon i kirkemusikkutdanningen. Jeg er interessert i hva lærerne som underviser i dette faget oppfatter som sentrale utfordringer i undervisningen og hva de mener om hvordan disse utfordringene kan løses.

For å finne ut av dette, ønsker jeg å intervju to lærere som underviser orgelimprovisasjon i kirkemusikkutdanningen. Hvis det er praktisk mulig, så ønsker jeg i tillegg å observere noen undervisningstimer. (sirka 2 eller 3 timer?) For å kunne se orgelimprovisasjon i et bredere perspektiv, i sammenheng med utfordringer i improvisasjonsundervisning generelt, ønsker jeg å intervju en lærer som underviser i "fri" improvisasjon i høyere musikkutdanning om dens syn på utfordringene i improvisasjonsundervisning. Også da vil jeg gjerne supplere intervju av læreren med observasjon av undervisning. Jeg er interessert i å finne ut hvorvidt lærernes oppfatninger er lik eller forskjellig i forhold til utfordringene knyttet til undervisning i et improvisasjonsfag. På denne måten håper jeg å få vite mer om hva som er generelle utfordringer og hva som er spesielt i faget orgelimprovisasjon.

Intervjuene og observasjonene vil omhandle undervisningen generelt og ikke informasjon om enkelte studenter. Jeg vil under observasjonene ikke registrere noen opplysninger om studentene som er med i timene. Vi avtaler om du vil informere studentene som er med i de observasjonstidene om dette på forhånd, eller om jeg informerer studentene muntlig i begynnelsen av timen.

Intervjuene vil vare 1-1,5 t. Jeg vil bruke lydopptak med minidisk og /eller H2 recorder ved intervjuene. Når jeg observerer vil jeg også ta notater. Til intervjuene trenger vi et rom hvor vi kan sitte uforstyrret, helst ved et bord. Det ville være fint, hvis vi kunne være i et rom med orgel, for å kunne demonstrere underveis i intervju noe av det som blir sagt. Vi avtaler tid og sted sammen.

Det er frivillig å være med og du har mulighet til å trekke deg når som helst underveis, uten å måtte begrunne dette nærmere. Dersom du trekker deg vil alle innsamlede data om deg bli anonymisert. Opplysningene vil bli behandlet konfidensielt, og ingen enkeltpersoner vil kunne kjennes igjen i den ferdige oppgaven. Opplysningene anonymiseres og opptakene slettes når oppgaven er ferdig, innen utgangen av 2009.

Dersom du har lyst å være med på intervjuet, er det fint om du sender meg en kort mail tilbake. Jeg vil da ta rask telefonisk kontakt for å avtale tid og sted for intervju og observasjon. Det er også fint hvis du skriver under på den vedlagte samtykkeerklæringen og tar den med til intervju.

Hvis det er noe du lurer på kan du ringe meg på 47013972 eller sende en e-post til imkes@bluezone.no. Du kan også kontakte min veileder Geir Johansen ved Norges musikkhøgskole i Oslo på telefonnummer 23 36 70 83.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S.

Med vennlig hilsen
Imke Schüren
Smievegen 3
6900 Florø

Samtykkeerklæring:

Jeg har mottatt informasjon om studien "Orgelimprovisasjonsundervisning i kirkemusikkutdanningen" og ønsker å stille på intervju.

Signatur Telefonnummer

Vedlegg 2 - Intervjuguide

<p>Hva oppfatter lærerne som sentrale utfordringer i (orgel) improvisasjonsundervisning?</p>	<p>Hva er viktig for deg når du improviserer?</p> <p>Hva er viktige utfordringer for deg når du underviser (orgel)improvisasjon? Hvilke improvisatoriske kunnskaper og ferdigheter er det viktig å utvikle? Hvordan tilrettelegger du undervisningen? - eksempler?(formidle læringsstrategier?)</p> <p>Hvordan beskriver du din rolle som lærer i (orgel)improvisasjon? Hvordan viser du oppgaver (demonstrere?)? Hva legger du vekt på når du gir tilbakemelding til studentene? Hvordan gir du tilbakemelding?</p> <p>Hvordan organiserer du undervisningen: enkel-/gruppeundervisning? Hvorfor slik?</p> <p>Hvilke erfaringer har du med motivasjonen og reaksjonene fra studentene? Hva inspirerer, hva er tungt? Kjønnforskjeller?</p>
<p>Hvordan oppfatter lærerne utfordringen med at studenten skal utvikle evnen til musikalsk fantasi og kreativitet?</p>	<p>Hva forstår du under "musikalsk fantasi og kreativitet"?</p> <p>Hvordan utvikler du din musikalsk fantasi og musikalitet?(hvor kommer denne evnen fra?)/finns andre måter? Hva motiverer din musikalsk fantasi og kreativitet?(egen motivasjon og øvestrategier)</p> <p>Hvilken rolle spiller evnen til "musikalsk fantasi og kreativitet" når man improviserer (på orgel)? Er det avhengig av situasjonen hvor viktig denne evnen er? Når er den viktig, når ikke?(kontekst)</p> <p>Hvordan kan du tilrettelegge undervisningen for å hjelpe studenten med å utvikle sin "musikalsk fantasi og kreativitet"? Hvilke oppgaver, øvelser, strategier er egnet til å utvikle "musikalsk fantasi og kreativitet"? (eksempler?) På hvilken måte kan man gi tilbakemelding som understøtter utviklingen av "musikalsk fantasi og kreativitet?</p> <p>Kan du vise noe som motiverer studentenes musikalske fantasi og kreativitet.? Hva "dreper" "musikalsk fantasi og kreativitet"?(motivasjon)</p>
<p>Hvordan oppfatter læreren det at studenten skal tilegne seg innsikt i klassiske formtyper?</p>	<p>Hvordan beskriver du hensikten med at studentene skal tilegne seg innsikt i klassiske formtyper?(Hvilke formtyper er det? Eksempler?)</p> <p>Hvordan velger du ut formtypene, hva synes du er viktig å ta hensyn til når du velger ut formene?</p> <p>Hvordan reagerer studentene når de skal lære seg former og strukturer? Motiverer noen former mer enn andre? Finns det øvestrategier som kan være effektive ved spesielle former? Kan du demonstrere noen? Tilbakemelding?</p> <p>Hvordan er forholdet mellom improvisasjon og komposisjon etter din mening?</p>
<p>Hvordan oppfatter læreren det at studenten skal</p>	<p>Hvordan har du utviklet ditt eget musikalsk språk? Hvordan utvikler du det videre?</p>

<p>utvikle et personlig musikalsk språk?</p>	<p>Hva kan understøtte denne utviklingen, hva kan hindre den?</p> <p>Hvordan kan man kommunisere gjennom (orgel)improvisasjon? Hvem kan man kommunisere med?</p> <p>Hvordan tilrettelegger du undervisningen for at studentene kan utvikle et personlig musikalsk språk, f. eks.:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hvilke rammer og øvelser kan hjelpe til å utvikle et personlig musikalsk språk? • Hvilken rolle spiller organiseringen av undervisningen? (enkelt/gruppeimprov.) • Hvilken rolle spiller dine tilbakemeldinger i denne prosessen?
---	---

Litteratur

Alvesson, M., & Sköldbberg, K. (1994). *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.

Ashley, R. (2009). Improvisation. I S. Hallam, I. Cross, & M. Thant, *Oxford Handbook of Music Psychology* (ss. 413-420). Oxford: Oxford University Press.

Benson, B. (2003). *The Improvisation of Musical Dialogue - A Phenomenology of Music*. Cambridge: Cambridge University Press.

Blaking, J. (1976). *How musical is man?* Washington: University of Washington Press, Seattle, WA.

Boden, M. (1990). *The creative mind: myths and mechanisms*. London: weidenfeld& Nicolson.

Bonde, L. O. (2009). *Musik og Menneske*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.

Craft, A. (2005b). *Creativity in schools - tensions and dilemmas*. Abingdon: Routledge.

Csikszentmihalyi, M. (1997). *Finding Flow - The Psychology of Engagement with Everyday Life*. Basic Books.

Csikszentmihalyi, M. (2005). *Flow-Optimaloplevelsens Psykologi*. Dansk Psykologisk Forlag.

Csikszentmihalyi, M., & Rich, G. (1997). Musical improvisation: A systems approach. I R. Sawyer, *Creativity in performance* (ss. 43-66). Greenwich: CT: Ablex.

Dillan, L. (2008). *Improvisasjon - kunsten å øve på noe som ikke eksisterer*. Oslo: Masteroppgave, Norges musikkhøgskole.

Gustavsen, T. (1998). *Improvisasjonens dialektiske utfordringer*. Hovedoppgave UiO.

Hallam, S. (2006). *Music Psychology In Education*. London: Institute of Education University of London.

Hanken, I. M., & Johansen, G. (4. opplag 2003). *Musikkundervisningens Didaktikk*. Oslo: Cappelen akademisk Forlag.

Hoffmann, J. A., & Lehmann, A. (2003, 1). Anfänger und Profis bei der Improvisation - Unterschiede als Wegweiser für Übung und Unterricht. *Üben & Musizieren*, ss. 35-42.

Imsen, G. (2003). *Elevens verden*. Oslo: Universitetsforlaget.

Jensenius, A. R. (2009). *Musikk og bevegelse*. Oslo: Unipub.

Johansson, K. (2007). Improvisera mera? Kritisk diskursanalys och dekonstruktion av texter om orgel improvisation. *Nordisk pedagogik, vol.2*, ss. 172-185.

- Johansson, K. (2008). *Organ improvisation - activity, action and rhetorical practice*. Malmö: Publications from the Malmö Academy of Music.
- Johansson, K. (2003). *Skapande lärande*. Musikhøgskolan i Malmö: Magisteroppsats.
- Johnson-Laird, P. (2002). How jazz musicians improvise. *Music Perception*, 19 (3) , 415-442.
- John-Steiner, V., & Moran, S. (2003). Creativity in the Making. I R. K. Sawyer, *Creativity and Development* (ss. 61-90). Oxford: University Press.
- Kaufmann, G. (2006). *Hva er kreativitet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kenny, B. J., & Gellrich, M. (2002). Improvisation. I R. Parncutt, & G. McPherson, *The Science and Psychology of Music Performance - Creative Strategies For teaching And Learning* (ss. 117-134). New York: Oxford University Press.
- Kvale, S. (2001). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Miell, D., MacDonald, R., & Hargreaves, D. (2005). *Musical Communication*. Oxford: Oxford University Press.
- Miller, G. (1956, 63). The magical number seven, plus minus two: some limits on our capacity for processing information. *Psychological review* , ss. 81-96.
- Monson, I. (1996). *Saying something: jazz improvisation and interaction*. Chicago: University of Chicago Press.
- Nielsen, F. V. (1998/2002). *Almen Musikdidaktik*. København: Akademisk Forlag.
- Nielsen, K., & Kvale, S. (2000). *Måstarlära. Lärande som sosial praxis*. Lund: Studentlitteratur.
- Norges Musikkhøgskole. (2008, februar 09). *ORGIMP23: Orgelimprovisasjon - NMH*. Hentet 10 23, 2008 fra http://www.nmh.no/for_studenter/timeplan/valgemner/59635
- Patel, R., & Davidson, B. (1995). *Forskningsmetodikkens grunnlag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Pressing, J. (1988). Improvisation: methods and models. I J. Sloboda, *generative processes in music: The psychology of performance, improvisation and composition* (ss. 129-178). New York: Clarendon Press/Oxford University Press.
- Pressing, J. (1998). Psychological Constraints on Improvisational Expertise and Communication. I B. Nettl, *In the Course of Performance - Studies in the World of Musical Improvisation* (ss. 47-67). Chicago: the University of Chicago.
- Ryen, A. (2002). *Det kvalitative intervjuet. Fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Bergen: Fagbokforlag.
- Sawyer, R. K. (2003). Emergence in Creativity and Development. I R. K. (red.), *Creativity and Development* (ss. 12-60). Oxford: University Press.
- Sawyer, R. K. (2006). *Explaining Creativity*. Oxford: Oxford University Press.

- Sawyer, R. K. (2005). Music and conversation. I D. Miell, R. Mac Donald, & D. J. Hargreaves, *Musical Communication* (ss. 45-60). Oxford: University Press.
- Sawyer, R. K. (1997). *Pretend playas improvisation*. Mahwah: NJ: Erlbaum.
- Sloboda, J. (2005). *exploring the musical mind*. Oxford: Oxford University Press.
- Sloboda, J. (1985). *The Musical Mind - The Cognitive Psychology of Music*. Oxford: Oxford Science Publications.
- Sternberg, R. (2003). The Development of Creativity as a Decision-Making Process. I S. K., V. John-Steiner, S. Moran, R. Sternberg, D. Feldman, J. Nakamura, et al., *Creativity and Development* (ss. 91-138). Oxford: Oxford University Press.
- Säljö, R. (2001). *Læring i praksis - et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Säljö, R. (2006). *Læring og kulturelle redskaper - om læreprosesser og den kollektive hukommelsen*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Säljö, R. (2002). Læring, kunnskap og sosiokulturell utvikling: Mennesket og dets redskaper. I I. B. (red.), *Læring i sosialt, kognitivt og sosialt - kognitivt perspektiv* (ss. 31-57). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Tandberg, S. (2008). *Imagination, Form, Movement and Sound*. Göteborg: ArtMonitor.
- Thompson, S., & Lehmann, A. C. (2004). Strategies For Sight-Reading And Improvising Music. I A. Williamon, *Musical excellence* (s. kap. 8). Oxford: Oxford University Press.
- Varkøy, Ø. (2003). *Musikk-strategi og lykke*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1930/1995). *Fantasi och kreativitet i barndomen*. Göteborg: Daidalos.
- Wang, O. M. (2008). *En systematisering av Louis Viernes harmoniske stil til anvendelse i orgelimprovisasjon*. Oslo: Materarbeid kirkemusikk, Norges musikkhøgskole.
- Wigestrands, S. R. (2004). *Lockwood's System. A Theoretical and Artistic Study of Didier Lockwood's System for Improvisation, Ph.D., NMH-publikasjoner*. Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Wigestrands, S. (2006). Tenk Fort!-Hvordan tenker den improviserende musiker. I K. S. Steinsholt, *Improvisasjon - kunsten å sette seg selv på spill* (ss. 115-131). N.W. Damm & Søn AS.
- Wormnæs, O. (1994). i 2.utgave 1994. I O. Wormnæs, *Vitenskapsfilosofi* (s. kap.7). Ad notam Gyldendal.
- Ödman, P. -J. (1995:2). Hermeneutikk som grund för musikpedagogisk forskning. I H. J. (red.), *Nordisk musikkpedagogisk forskning*. NMH - publikasjoner.

