

Improvisasjon i sangundervisning

En intervjuundersøkelse med sangpedagoger om deres bruk av
improvisasjon i sangundervisningen

Linda Kristengård Skyttemyr

Masteroppgave i musikkvitenskap

Våren 2015



UiO : **Institutt for musikkvitenskap**
Det humanistiske fakultet

Forord

Det er mange som har hjulpet meg i prosessen med denne oppgaven.

Først og fremst vil jeg takke informantene mine, for deres åpenhet, engasjement og tillit de har vist meg. Oppgaven hadde ikke blitt til uten dere.

Takk til veilederene mine, Eirik Askerøi og Guro Gravem Johansen, for nyttige innspill, inspirasjon og tydelighet. Dere gav meg tro på at mine ideer kunne gjennomføres.

Takk til Marius Solevågseide, Kristin Mjåland og Sylvia V. Gammelsæter for god hjelp med språkvask, diskusjon og gjennomlesning.

Takk til familie og venner for oppmuntringer og avkoblende kaffeslabberas.

Takk til min kjære Knut Olav for all støtte, tålmodighet og oppmuntring.

Linda Kristengård Skyttemyr
Oslo, 29.april 2015

Innholdsfortegnelse

1. Innledning.....	1
1.1 Problemstilling og avgrensning.....	2
1.2 Disposisjon.....	2
2. Metode.....	5
2.1 Det semistrukturerte livsverdenintervjuet.....	5
2.2 Informantene.....	6
2.2.1 Presentasjon av informantene.....	8
2.3 Intervjuguide.....	8
2.4 Prøveintervju.....	9
2.5 Gjennomføring av intervju.....	9
2.6 Transkripsjon.....	12
2.7 Validitet.....	13
3. Teori.....	15
3.1 Improvisasjon.....	15
3.1.1 Improvisasjon i sang.....	19
3.1.2 Improvisasjon og sjanger.....	20
3.1.3 Improvisasjonskompetanse.....	22
3.2 Mål.....	23
3.2.1 Mål som didaktisk kategori.....	23
3.2.2 Mål i improvisasjonsundervisning.....	25
3.3 Innhold.....	28
3.3.1 Innhold som didaktisk kategori.....	28
3.3.2 Innhold i sangundervisning.....	28
3.3.3 Improvisasjon som undervisningsinnhold.....	31
<i>Generelt om undervisning i improvisasjon.....</i>	<i>31</i>
<i>Grader av improvisasjon.....</i>	<i>33</i>
<i>Mentale prosesser.....</i>	<i>37</i>

3.4 Oppsummering av teoridel.....	38
4. Funn.....	41
4.1 Å definere improvisasjon.....	41
4.2 Begrunnelser for undervisning i vokal improvisasjon.....	46
4.3 Undervisning i improvisasjon.....	51
4.3.1 Friimprovisasjon.....	51
4.3.2 Frasering.....	54
4.3.3 Trygghet.....	57
4.3.4 Imitasjon.....	60
4.3.5 Flyt og tilstedeværelse.....	62
4.4 Forskjell på sangere og instrumentalister.....	65
5. Oppsummering.....	71
6. Avslutning og videre forskning.....	73
7. Litteratur.....	74
8. Vedlegg.....	78
8.1 Intervjuguide.....	78

1. Innledning

Det [improvisasjon] har frisket opp gehøret mitt så jeg er mer lydhør og ikke minst kan jeg utforske instrumentet mitt – hvor mange lyder har jeg? Hvordan kan jeg etterligne forskjellige instrumenter? Du har så mange valg!

– sangpedagog og utøvende sanger¹

Jeg har lenge vært interessert i vokal improvisasjon og hva det kan gi sangeren av muligheter. Som sanger og sangpedagog har jeg vært borti improvisasjon i forskjellige situasjoner, først som elev og senere som lærer. Min interesse for improvisasjon tror jeg alltid har vært tilstede. Da jeg vokste opp, lekte jeg meg med sang og piano, og etterhvert som jeg begynte på musikklinjen ble jeg utfordret til å improvisere innenfor jazz-sjangeren. Dette var spennende og gav meg nye utfordringer som sanger. Hvor skulle jeg begynne, og hvordan skulle jeg improvisere? Det ble til at jeg lyttet mye til jazz-artister, både innspilt og live, og lagde egne improvisasjoner utfra dette. Etterhvert fikk jeg en lærer i jazzsang, som kunne vise meg enda mer konkret hvordan jeg kunne arbeide med vokal improvisasjon. Dette åpnet flere dører for meg, og jeg lærte mer om hvilke muligheter det ligger i stemmen. Jeg har siden arbeidet med mange rytmiske sjangre² i tillegg til jazz, spesielt gospel og pop. Jeg opplever stadig at erfaringen med improvisasjon gir meg en styrke som sanger. Én ting er at jeg kan gjøre en vokalsolo i en jazzlåt. Noen annet, og minst like viktig for meg, er at jeg ser at erfaringen med improvisasjon gir meg en trygghet i mange musikalske sammenhenger. Det skjer noe med kommunikasjonen i en gruppe hvis alle er trygge. Det kan være enklere å være spontan og bli med på det som skjer musikalsk, og jeg tror at improvisasjon kan være med og bidra til dette. Jeg tenker også at erfaringen med improvisasjon har gitt meg en lekenhet og en åpenhet som vokalist.

Som sangpedagog har jeg et ønske om at sangelevne skal få oppleve denne tryggheten og spontaniteten. Jeg ønsker å gi de gode opplevelser knyttet til improvisasjon, fordi jeg tenker at det kan ha mye å si for de både som sangere og som mennesker. Jeg opplever at mange elever synes improvisasjon kan være skummelt, men samtidig veldig gøy når de først kaster seg ut i det. Jeg prøver å introdusere mine elever for improvisasjon i større eller mindre grad, uavhengig av hvilken sjanger de arbeider med. Med bakgrunn i disse tankene skal jeg nå gå videre til problemstillingen.

1 Sitatet er hentet fra et prøveintervju gjort med informant 1, og handler om hennes forhold til improvisasjon.

2 Med rytmiske sjangre mener jeg andre sjangre enn klassisk kunstmusikk. Dette kan være jazz, pop, country osv.

1.1 Problemstilling og avgrensning

I denne oppgaven ønsker jeg å se på hva noen forskjellige sangpedagoger innenfor rytmiske sjangre tenker om vokal improvisasjon, hvordan og hvorfor de eventuelt bruker dette i undervisningen.

Med utgangspunkt i dette har jeg kommet frem til følgende problemstilling:

Hvordan begrunner sangpedagoger sitt valg om å bruke eller å la være å bruke improvisasjon i sangundervisning, og hvilke erfaringer har de gjort seg med dette?

Når jeg i denne oppgaven snakker om improvisasjon i sangundervisning, mener jeg innenfor rytmiske sjangre, ikke bare innenfor jazz-sjangeren.

En grunn til dette er at jeg opplever at det finnes noe litteratur om vokal improvisasjon innenfor jazz, men svært lite innenfor andre rytmiske sjangre. I tillegg så opplever jeg at de fleste elevene jeg møter har et ønske om å jobbe med andre sjangre enn jazz. Dessuten har jeg inntrykk av at det skrives mindre om improvisasjon utenfor jazz-sjangeren, og jeg mener at det er et felt det kan være spennende å undersøke.

Improvisasjon er et stort felt, og belyses i flere forskningstradisjoner, som musikkpedagogikk, musikkpsykologi og musikkhistorie. Å arbeide med improvisasjon kan også ha et musikkterapeutisk aspekt. Jeg vil i hovedsak forholde meg til feltet musikkpedagogikk.

1.2 Disposisjon

Kapittel 2 tar for seg metoden jeg har brukt, *det semistrukturerte livsverdenintervjuet*. I den delen vil jeg forklare hvordan forberedelsene, gjennomføringen og etterarbeidet med intervjuene foregikk. Jeg vil også se på noen utfordringer som dukket opp underveis i arbeidet.

I kapittel 3 ser jeg nærmere på litteratur om improvisasjon. Jeg tar for meg noen definisjoner, og diskuterer blant annet improvisasjon og sjanger. Jeg skriver også om mål og innhold i sang – og

improvisasjonsundervisning.

I kapittel 4 ser jeg nærmere på det jeg fant i intervjuene, og prøver å se sammenhenger og ulikheter i informantenes uttalelser.

Til slutt vil jeg oppsummere og diskutere videre forskning i kapittel 5 og 6.

2. Metode

Dette kapitlet omhandler hvilken forskningsmetode jeg har valgt å bruke i arbeidet mitt. Siden jeg ønsker informasjon om hva som praktiseres i sangundervisning har det vært sentralt å kunne snakke direkte med sangpedagoger som underviser på ukentlig basis. Dermed har det vært naturlig å sette intervju i hovedsetet metodisk. Hovedgrunnen til valget av intervju som metode, er at jeg ønsker førstehånds erfaringer fra feltet. Jeg har funnet lite litteratur som omhandler undervisning i vokal improvisasjon, spesielt innenfor andre sjangre enn jazz. Jeg ønsker å finne ut hva som praktiseres innenfor sangundervisning i rytmiske sjangre, og hvilke tanker noen sangpedagoger gjør seg om bruk av improvisasjon i sin egen undervisning. Jeg skal nå se nærmere på intervjumetoden jeg har brukt.

2.1 Det semistrukturerte livsverdenintervjuet

Jeg har foretatt det Steinar Kvale og Svend Brinkmann refererer til som *kvalitative forskningsintervjuer*. I følge Kvale og Brinkmann (2009) bygger det kvalitative forskningsintervjuet på:

(...)[D]agliglivets samtaler og er en profesjonell samtale. Det er et intervju der det konstrueres kunnskap i samspill eller interaksjon mellom intervjueren og den intervjuede. Et intervju er bokstavelig talt et inter view (fra fransk entrevue), en utveksling av synspunkter mellom to personer i samtale om et tema som opptar dem begge. (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 22. Uthevinger i originalen.)

Kvale og Brinkmann kaller forskningsintervjuet en profesjonell samtale der ny kunnskap oppstår i møtet mellom intervjuer og intervjuobjektet. Grunnen til at jeg ønsker å benytte meg av denne typen intervju, er at jeg kan gå i dybden hos deltakerne. Jeg er interessert i deres refleksjoner og personlige erfaringer rundt temaet. Jeg vil utføre det som Kvale og Brinkmann kaller et *semistrukturert livsverdenintervju*:

Et semistrukturert livsverdenintervju brukes når temaer fra dagliglivet skal forstås ut fra intervjupersonens egne perspektiver. Denne formen for intervju søker å innhente beskrivelser av intervjupersonens livsverden, og særlig fortolkninger av meningen med fenomenene som blir beskrevet. Det ligger nær opp til en samtale i dagliglivet, men har som profesjonelt intervju et formål. (Kvale og Brinkmann, 2009, s.47)

Kvale og Brinkmann beskriver et semistrukturert livsverdenintervju som et intervju der hensikten er

å forstå et tema ut ifra intervjupersonens perspektiv. De trekker paralleller mellom denne type intervju og en dagligdags samtale, noe som sier at dette kan være et intervju i en avslappet situasjon og med åpne spørsmål. Likevel understreker de at intervjuet skal ha et formål, noe jeg tolker som at intervjuet må ha en tydelig hensikt og en viss struktur. Kvale og Brinkmann utdyper dette: "Det [intervjuet] er semistrukturert – det er verken en åpen samtale eller en lukket spørreskjemasamtale. Det utføres i overensstemmelse med en intervjuguide som sirkler inn bestemte temaer, og som kan inneholde forslag til spørsmål" (Kvale og Brinkmann, 2009, s.47). De beskriver denne måten å gjøre intervju på som noe annet enn både en åpen samtale og en lukket samtale basert på et spørreskjema. De trekker frem *intervjuguiden* som et redskap i arbeidet med intervjuet. Denne kan inneholde forslag til spørsmål, og skal hjelpe de involverte med å holde seg til temaet. Jeg kommer tilbake til intervjuguiden jeg har brukt i denne i oppgaven under punkt 2.3.

Jeg ser fordeler ved å tenke på et intervju som en samtale. På den ene siden kan det ligge mindre krav om formalitet i en samtale enn i et intervju. Når to venner møtes og snakker sammen, er det ofte en avslappet stemning der man sier det som faller en inn. Det kan være enkelt å si hva man mener, og samtalen kan ta vendinger som ikke er planlagt. Dette er de fleste mennesker vant til, og de kan også da snakke videre om de forskjellige temaene som dukker opp. På den andre siden kan en samtale mellom to venner bære preg av lite struktur og mye digresjon. Ved å gjøre intervjuene som en samtale kan man også risikere at man ikke kommer i dybden på de temaene man ønsker å forske på. Kvale og Brinkmann skriver at motsetningen til en ustrukturert samtale er en lukket spørreskjemasamtale. Til mitt formål blir dette en stram og begrensende måte å gjøre intervju på. Siden jeg ønsker at informantene skal utdype sine tanker rundt problemstillingen, vil et lukket intervju basert på et spørreskjema kunne begrense disse refleksjonene som jeg ønsker. For å forsikre meg om at vi kom i dybden på de temaene jeg ønsker å forske på valgte jeg å gjøre intervjuet noe mer strukturert enn en samtale. Dermed blir intervjuet i tråd med Kvale og Brinkmanns definisjon av det semistrukturerte livsverdenintervjuet der de plasserer det mellom en ustrukturert samtale og den stramme spørreskjemasamtalen. Gjennom å stille åpne spørsmål og følge opp med eventuelle tilleggsspørsmål kan jeg legge til rette for at informanten får reflektere fritt og åpent over sin egen undervisningspraksis.

2.2 Informantene

I utvelgelsen av informanter er det flere faktorer som har spilt inn. Jeg har plukket ut fire sangpedagoger som det snakkes godt om i musikkmiljøet. Jeg ser på det at sangpedagogene har et

godt skussmål som viktig for at jeg selv skal ha tillit til dem som fagpersoner og at jeg på den måten ilegger deres meninger stor faglig tyngde. Som nevnt i innledningen forventer jeg at sangpedagoger har formell utdanning i musikk. Å ha kompetente personer innenfor sangfaget vil hjelpe å sikre validiteten³ i funnene. Informantene må også ha mye og variert undervisningserfaring, siden det er disse erfaringene jeg ønsker å undersøke. Det at informantene har forskjellige typer utdanning og erfaring er også med på å sikre en viss bredde i deres uttalelser. Siden jeg fokuserer på vokal improvisasjon innenfor rytmiske sjangre generelt, har jeg valgt ut informanter som arbeider innenfor forskjellige rytmiske sjangre. Informantene kan ha nyttige innspill og innfallsvinkler innenfor de forskjellige sjangrene, noe som kan tilføre interessante funn til bruk i oppgaven. For å begrense feltet noe mer, har jeg både i utvelgelsen og intervjuene fokusert på arbeid med sangelever som er fra tenårene og oppover. Oppsummert så har informantene i utgangspunktet det samme faglige grunnlaget. I tillegg til dette har de spesialisert seg innenfor forskjellige sjangre og felt. Jeg kommer tilbake til dette i punkt 2.2.

Jeg har valgt å anonymisere informantene. Grunnen til at jeg ønsker å holde informantene anonyme, er at jeg vil ha fokus på temaet og ikke på andre elementer. Alle informantene er kjente navn i et lite miljø, og ved å avsløre hvem de er kan man risikere å tillegge sitatene en annen mening enn hvis deres identitet bevares anonym. I tillegg kan det å vite at man blir anonymisert også føre til at informanten kan føle seg tryggere i intervjusituasjonen og dermed kunne komme med eventuelle kritiske utspill. Av anonymitetshensyn er det dermed noe informasjon jeg kommer til å utelate. Dette er konkrete navn på utdanningsinstitusjoner, band og andre musikere, detaljert informasjon om informantenes bakgrunn, og annen informasjon som kan bidra til å avsløre informantens identitet.

Man kan stille spørsmål om utvalget av informanter er representativt siden jeg bare har valgt å intervju fire personer. I starten av arbeidet vurderte jeg å gjøre intervjuer med flere sangpedagoger. Siden det er nytt for meg å gjøre intervju, var det vanskelig å si på forhånd hvor mye materiale jeg trengte. Jeg bestemte meg for å starte opp med fire intervjuer og deretter se hvor mye jeg fikk ut av hvert intervju. Etter hvert som jeg arbeidet med intervjuene og transkripsjonene, så jeg at det var mye materiale i hvert intervju som jeg ønsket å studere nærmere. Jeg syntes jeg hadde nok materiale til oppgaven, og bestemte meg derfor å holde meg til fire intervju. Tanken med dette prosjektet er ikke å finne ut hva sangpedagoger tenker generelt om temaet. Det jeg ønsker å fokusere på, er hva noen forskjellige sangpedagoger tenker om det. Ved å gå dypt inn i temaet i de forskjellige

3 Se punkt 2.7 om validitet

intervjuene håper jeg å kunne tilføre noen nye tanker og synspunkter til diskusjonen rundt bruk av vokal improvisasjon i sangundervisning.

2.2.1 Presentasjon av informantene

Jeg har intervjuet to sangpedagoger som har sitt hovedfokus innenfor jazz, og to som arbeider mye med andre rytmiske sjangre. De har mye og variert undervisningserfaring, og i tillegg arbeider de som utøvende sangere. Av hensyn til informantenes identitet velger jeg å ikke skrive noe om deres utdanning.

Informant 1 har undervist på kulturskoler, høgschooler og folkehøgskoler. For tiden underviser hun mest innenfor sjangrene musikal, gospel og pop. Hun er også låtskriver.

Informant 2 er også låtskriver, og har undervist på høgschooler, kulturskoler og privat. Hun har også gjort improvisasjonsarbeid med teater og dans, og skrevet musikk til TV og teater.

Informant 3 har undervist på høgschooler, konservatorier, kulturskoler, privat og i sammenheng med TV-produksjoner. Informanten underviser mye innenfor gospel og soul, i tillegg de fleste andre sjangre – også klassisk.

Informant 4 har undervist på høgschooler, blant annet i jazzsang og improvisasjon i grupper. Hun er også performancekunstner og komponist, og har arbeidet med teater og improvisasjon.

2.3 Intervjuguide

Ved å ta utgangspunkt i problemstillingen⁴ utarbeidet jeg spørsmål til informantene. Jeg kom fram til følgende forskningsspørsmål som jeg brukte i intervjuene:

- Kan du finne en definisjon på improvisasjon?
- Hvilken plass har improvisasjon i din undervisning?
- Hvilken plass har improvisasjon hatt i din erfaring som sanger?

⁴ “*Hvordan begrunner sangpedagoger sitt valg om å bruke eller å la være å bruke improvisasjon i sangundervisning, og hvilke erfaringer har de gjort seg med dette?*”

- Er det nok fokus på improvisasjon i dagens sangundervisning?

Etter å ha funnet forskningsspørsmålene, utformet jeg flere intervjuespørsmål⁵ til hver av disse. Som nevnt tidligere, er spørsmålene i et semistrukturert forskningsintervju ikke nødvendigvis helt like for hvert intervju. Jeg brukte spørsmålene ovenfor som mal, og tilpasset formuleringen hvert enkelt intervju. Dette var med på å skape en fleksibilitet og flyt i samtalen, samtidig som jeg passet på at vi kom innom de forskjellige temaene jeg hadde planlagt å spørre om.

2.4. Prøveintervju

Jeg ble tidlig i arbeidsprosessen rådet til å gjøre et prøveintervju for å undersøke hvilke utfordringer som kunne bli aktuelle under et intervju. Jeg visste heller ikke hvordan jeg selv ville oppleve intervjusituasjonen, og hvor godt jeg klarte å holde samtalen i gang samtidig som jeg bearbeidet informasjonen jeg fikk. Jeg valgte å gjøre dette intervjuet med en av informantene. En utfordring jeg fikk konkretisert under dette prøveintervjuet var *opptak*. Jeg testet ut hvordan det var å notere for hånd i stedet for ta opp lyden. Dette var vanskelig siden jeg måtte skrive raskt samtidig som jeg skulle respondere på hva informanten fortalte. Dette kunne føre til at jeg mistet verdifull informasjon, og at jeg kunne miste konsentrasjonen. Som en følge av dette valgte jeg deretter å bruke lydopptaker under intervjuene.

2.5. Gjennomføring av interjvu

Når de gjelder gjennomføring av intervjuene, skal jeg nå se nærmere på informert samtykke og hvor intervjuene fant sted. Deretter skal jeg fortelle om opptakssituasjonen og om å snakke fritt.

I forkant av intervjuene samlet jeg inn *informert samtykke* fra informantene. Kvale og Brinkmann (2009) beskriver dette slik:

Informert samtykke betyr at forskningsdeltakerne informeres om undersøkelsens overordnede formål og om hovedtrekkene i designen, så vel som om mulige risikoer og fordeler ved å delta i forskningsprosjektet. Informert samtykke innebærer dessuten at man sikrer seg at de involverte deltar frivillig, og informerer dem om deres rett til når som helst å trekke seg ut av undersøkelsen. (Kvale og Brinkmann, 2009, s.88)

5 Se hele intervjuguiden i vedlegg 1.

Kvale og Brinkmann legger vekt på informert samtykke som en del av de etiske retningslinjene en bør følge når man arbeider med forskningsintervju. For å informere informantene om prosjektet og spørre om deres samtykke, kontaktet jeg de via e-post. Jeg fortalte kort om prosjektet, hva jeg ønsket å undersøke, og om dette var noe de kunne tenke seg å være med på.

Jeg valgte å utføre intervjuene på ulike steder. Det ene intervjuet ble gjort hjemme hos meg. Et annet intervju gjennomførte vi på en kafé, mens de to siste intervjuene ble utført på informantenes øvingsrom. Jeg opplevde at alle stedene fungerte bra som lokaler for å gjøre intervju. Informantene slappet av, og jeg hadde inntrykk av at de våget å være seg selv og si det de mente. Da jeg hadde intervjuet hjemme hos meg så var det med en informant jeg kjente personlig. Hun hadde vært hjemme hos meg tidligere, og jeg fikk inntrykk av at hun var trygg i intervjusituasjonen. Siden leiligheten min ikke er nøytral grunn, kunne det vært mer utfordrende for en av informantene jeg ikke kjent å føle seg avslappet der. Derfor hadde jeg ikke flere av intervjuene hjemme hos meg. En kafé som begge kjenner til derimot, kan være en mer nøytral grunn.

Som intervjuer ønsker jeg at informanten skal oppleve meg mest mulig som en likemann, siden det da kan være lettere for informanten å prate fritt. I en intervjusituasjon vil jeg som intervjuer ha en maktposisjon i forhold til informanten. Kvale og Brinkmann skriver om asymmetriske maktforhold i kvalitative forskningsintervjuer:

Intervjuet innebærer en asymmetrisk maktrelasjon. Forskningsintervjuet er ikke en åpen, dagligdags samtale mellom to likestilte partnere. Intervjueren har vitenskapelig kompetanse. Han eller hun setter i gang og definerer intervjusituasjonen, bestemmer temaet for intervjuet, stiller spørsmål og beslutter hvilke svar han eller hun vil følge opp, og er også den som avslutter samtalen. (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 52. Uthevinger i originalen.)

Dette forsøker jeg å hensyn til i mitt arbeid med informantene. Dermed tenker jeg at det kan være viktig å huske på dette ved valg av lokaler for intervjuene. Et nøytralt lokale, eller et lokale der informanten er på sin hjemmebane, som da vi gjorde intervju på informantens øvingsrom, kan føre til at informanten blir tryggere. Denne tryggheten kan føre til flere og dypere refleksjoner, og at jeg får enda mer informasjon ut fra hvert intervju.

Jeg gjorde lydopptak av alle intervjuene. Under det første intervjuet brukte jeg mobilen min til å ta opp samtalen. Fordelen ved å ta opp intervjuet er at jeg som intervjuer kan konsentrere meg om informanten og det som blir sagt, uten å måtte skrive i et raskt tempo i tillegg. Dette fungerte bra, selv om noe av oppmerksomheten min gikk med til å forsikre meg om at mobilen fortsatte opptaket.

Hvis noe hadde gått galt med opptaket, kunne mye verdifull informasjon gå tapt. Dette løste jeg ved å bruke to lydopptakere i de siste intervjuene. Den ene var fortsatt mobilen min, og i tillegg brukte jeg en iPad. Denne løsningen fungerte godt, og gjorde at jeg kunne konsentrere meg fullt og helt om informanten.

Jeg ga alle informantene muligheten til å snakke fritt under intervjuene. Lengden på intervjuene var mellom 40 og 82 minutter. Da intervjuene nærmet seg slutten, og jeg hadde fått stilt alle mine spørsmål, spurte jeg alltid informantene om det var noe de ønsket å legge til. Under et av intervjuene førte dette til at vi pratet 34 minutter lengre. Informanten gikk dypt inn i spørsmålene og gav meg grundige og utfyllende svar. Kvale og Brinkmann skriver rundt avslutningen av intervjuet at intervjueren kan gi en oppsummering av hvilken informasjon han eller hun sitter igjen med, slik at informanten har muligheten til å kommentere dette. Så kan intervjueren spørre om det er noe informanten ønsker å legge til eller stille spørsmål om (2009, s.142). "Det gir intervjupersonen en ekstra mulighet til å ta opp temaer han eller hun har tenkt på eller bekymret seg for under intervjuet" (Kvale og Brinkmann, 2009, s.142). De skriver at intervjueren kan gi informanten en ekstra sjanse til å legge til noe eller å oppklare noe mot slutten av intervjuet. Dette var jeg nøye på å gjøre under alle intervjuene jeg gjennomførte. Alle informantene tok en tenkepause da jeg hadde stilt dette spørsmålet. De tre første informantene hadde ikke noe ekstra å legge til, mens den siste hadde en god del hun ønsket å si. Det var nyttig for meg å få stille dette spørsmålet, for dette var med på å bekrefte at informantene hadde fått sagt det de ønsker å si.

Jeg tok utgangspunkt i den samme intervjuguiden under alle intervjuene, men formulerte spørsmålene noe forskjellig i hvert intervju. Dette gjorde jeg for å hele tiden forsøke å forbedre min egen måte å gjøre intervjuer på. I tillegg gjorde dette det lettere å følge informanten i hennes måte å fortelle på. Jeg lot informantene lede noe an i samtalen, hvis de falt inn på et sidespor fulgte jeg med. Jeg ville se om det kom nye innspill på temaet, og kanskje det dukket opp andre elementer som jeg ikke hadde tenkt på tidligere. Samtidig var jeg bevisst på å følge informanten i resonnementene slik at vi ikke havnet for langt utenfor temaet. Dette kunne til tider være utfordrende, for det var flere interessante avsporinger som jeg gjerne skulle fått informanten til å utdype.

Noen av intervjuene var av en noe formell karakter. Det var jeg som ledet tydelig an i samtalen og stilte spørsmål. Informanten svarte nokså konkret på det jeg spurte om, og vi fulgte rekkefølgen i intervjuguiden stort sett som jeg hadde planlagt på forhånd. Andre intervju ble mindre formelle, og

bar større preg av å være en faglig samtale mellom to parter. Informanten tok mer tak i intervjusituasjonen og ledet an flere ganger. Dette førte til at intervjuet ble noe mindre strukturert, samtidig som vi kunne hoppe fra tema til tema. Jeg opplever at begge disse måtene å gjøre intervju på, var lærerike. Det førstnevnte intervjuet var ryddig, oversiktig og lett å analysere. Det sistnevnte var mer utfordrende å analysere, da informanten gjerne kunne komme tilbake til et tema flere ganger under intervjuet. Samtidig opplevde jeg at vi kunne komme dypere inn i noen temaer ved den siste intervjutypen. Et av målene mine var at informanten skulle mulighet til å reflektere fritt rundt temaet. Jeg mener at jeg la opp til dette i alle intervjuene, men naturlig nok var det noen av informantene som gikk lengre i refleksjonene enn andre. Dette skaper også en fin variasjon i måten de uttrykker seg på, noe som vil vise seg når vi kommer til del 4 som omhandler funn.

2.6 Transkripsjon

Kvale og Brinkmann skriver om det å transkribere:

Spørsmålet «Hva er en korrekt transkripsjon?» er umulig å besvare. Det finnes ingen sann, objektiv oversettelse fra muntlig til skriftlig form. Et mer konstruktivt spørsmål er: «Hva er en nyttig transkripsjon for min forskning?» Strengt ordrette transkripsjoner er nødvendige for at en lingvistisk analyse skal kunne utføres. Å inkludere pauser, gjentakelser og tonefall er relevant for den psykologiske fortolkningen av for eksempel intervjupersonens engstelsesnivå eller betydningen av benektelser. Ved å overføre samtalen til en litterær stil blir det mulig å formidle meningen med intervjupersonenes historier til leserne. (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 194-195. Markeringer i originalen.)

Kvale og Brinkmann skriver at det ikke nødvendigvis er noen faste regler for hva som er lov å gjøre i en transkripsjon. Man må se hva som vil gagne formålet med den typen intervju.

Jeg har transkribert de fire intervjuene selv. Å gjøre dette arbeidet selv kan være med på å sette i gang tankeprosesser som jeg kan dra nytte av senere i arbeidet med analysen. Ved å fokusere på analysen allerede i denne fasen får jeg mer tid til å bearbeide opplysningene som kommer fram. Dette kan avdekke elementer som kan være viktige i analysearbeidet. I tillegg kan det å transkribere intervjuet i kort tid etter at det ble gjennomført lede til at man husker flere detaljer rundt intervjusituasjonen. I mitt tilfelle ser jeg på det viktigste som å få frem informantenes meninger på en best mulig måte, i tillegg til at det skal være oversiktig og lett å lese. I arbeidet med transkripsjonene har jeg dermed valgt å fjerne ord som “ehh”, og andre små ord som ikke har noen avgjørende betydning for meningen i informantens utsagn. Dette gjør at transkripsjonen blir ryddigere og lettere å lese i mitt tilfelle. Som regel er disse lydene et tegn på at informanten tenker

seg om mens han eller hun snakker. I de tilfellene disse lydene har hatt noen meningsbærende funksjon, har jeg valgt å kommentere dette i parentes i teksten.

2.7 Validitet

Underveis i intervjuene var jeg påpasselig med å stille kontrollspørsmål til informantene. Dette gjorde jeg for at de skulle bekrefte om jeg hadde forstått de riktig. Dette viste seg å være nyttig, siden det var ikke alltid jeg hadde forstått akkurat hva de mente. Ved å stille oppfølgende spørsmål på denne måten kunne jeg i større grad forsikre meg om at jeg gjengir deres meninger på en korrekt måte.

For å forsikre meg om at jeg har forstått informantene riktig, har jeg sendt ut transkripsjonene til gjennomlesning. Sammen med transkripsjonene har jeg skrevet en e-post som forklarer litt hvordan jeg har arbeidet med materialet. På denne måten får informantene mulighet til å sjekke om jeg har forstått dem riktig, og om det er noe de er uenige i. Grunnen til at jeg sender en e-post sammen med transkripsjonen, er todelt. For det første kan det være neste sjokkerende å se sitt muntlig språk i nedskreven form. Kvale og Brinkmann skriver:

Enkelte intervjupersoner får kanskje sjokk som konsekvens av å lese sine egen intervjuer. Det ordrette transkriberte muntlige språket kan fremstå som usammenhengende og forvirret tale, og også som indikasjon på svakt intellektuelt nivå. Intervjupersonene føler seg kanskje fornærmet, nekter videre samarbeid og forbyr forskeren å bruke hans eller hennes uttalelser. Hvis transkripsjonene skal sendes tilbake til intervjupersonene, kan det være hensiktsmessig å gjengi uttalelser på en mer sammenhengende måte. Og hvis ikke kan det være nyttig å legge ved informasjon om de naturlige forskjellene mellom muntlige og skriftlige språkstiler. (Kvale og Brinkmann, 2009, s.195.)

Språket i en transkripsjon kan bli veldig direkte, noe som kan gjøre informantene overrasket. Derfor ønsker jeg å forklare dem at jeg kommer til å bruke utdrag fra intervjuene som jeg bearbeider slik at jeg på best mulig måte får frem informantens intensjon. For det andre så ønsker jeg å opprettholde en god kontakt med mine informanter. Det kan være hyggelig for dem å vite at arbeidet går framover, og bli minnet på at jeg setter pris på at de sa ja til å stille opp som informanter. De har delt mye fra sine egne erfaringer, og vist meg den tilliten.

I dette kapitlet har jeg sett nærmere på metoden jeg har valgt å bruke. Ved å bruke det semistrukturerte livsverdenintervjuet som redskap, har jeg fått gjennomført fire dybdeintervjuer. Jeg har trukket frem noen fordeler og utfordringer ved å gjøre kvalitative forskningsintervjuer, og vist hvordan jeg har gått frem for å velge informanter. Informantene er alle sangpedagoger med mye og variert undervisningserfaring. Gjennom å utføre et prøveintervju fikk jeg innsikt i mulige utfordringer ved intervjusituasjonen. Opptak var en av disse utfordringene som jeg fikk løst etter prøveintervjuet. Jeg har lagt vekt på å oppnå tillit hos informantene, slik at de skal kunne snakke fritt. I etterkant av intervjuene har jeg utført transkripsjonene selv, noe som var mer tidkrevende enn jeg hadde forestilt meg. Validiteten i arbeidet har jeg gjort mitt beste for å ta hensyn til, blant annet ved å stille kontrollspørsmål underveis i intervjuene.

Jeg skal nå fortsette inn i en teoridel for å se nærmere på improvisasjon og sangundervisning.

3. Teori

I dette kapittelet skal jeg ta for meg forskjellig litteratur rundt improvisasjon. Først vil jeg diskutere hvordan improvisasjon kan defineres. Deretter vil jeg se nærmere på improvisasjon i sang, sjanger og improvisasjonskompetanse. Videre skal jeg gå inn på mål og innhold i sang-og improvisasjonsundervisning, og se på hva forskjellige forfattere skriver om dette.

3.1 Improvisasjon

I denne delen vil jeg sette søkelyset på hva improvisasjon kan være. Jeg vil hente eksempler fra utvalgt litteratur som omhandler improvisasjon i musikk og i sang, og hva forfatterene trekker fram som definisjoner på begrepet improvisasjon. Jeg har ikke som mål å lage en endelig definisjon, det vil bli for omfattende for denne oppgaven. Men jeg tenker at ved å gå inn i en diskusjon om definisjon berører jeg en aktuell utfordring innenfor improvisasjon, nemlig at utøvere og pedagoger kan ha forskjellige oppfatninger om hva dette innebærer. Guro Gravem Johansen (2004) skriver at det finnes mange forskjellige oppfatninger av improvisasjon. Det samme opplever jeg i møte med medmusikere, kollegaer og elever: at det er forskjellige måter å forklare improvisasjon på. I dette kapittelet skal jeg se på noen av disse synspunktene.

Én måte å forklare improvisasjon på, funnet i Store Norske Leksikon (2013b), er som følger:

“Improvisasjon, spontan fremføring, uten hjelp av manuskript eller memorering eller en forhåndsdefinert plan eller kode. Ordet er særlig brukt om tale, dikt, sang, musikk eller liknende”.

Improvisasjon kan altså være å finne på noe, og å ta noe på sparket. Men er improvisasjon virkelig helt fritt? Er det fullstendig planløst uten noe form for kode? Jazzsanger og improvisasjonskunstner Lisa Dillan (2004) bruker det *å føre en samtale* som et eksempel på improvisasjon i hverdagen. En samtale er noe vi alle kjenner til. For at en samtale skal kunne fungere godt, må vi lytte og respondere på det den andre sier. Man forholder seg til hva som har skjedd tidligere og bygger videre på det. Bjørn Kruse (1995) skriver i boken *Den tenkende kunstner: komposisjon og dramaturgi som prosess og metode* blant annet om improvisasjon innenfor mange kunstformer. I likhet med Dillan trekker han paralleller mellom samtale og improvisasjon:

Det å delta i en helt normal, dagligdags samtale er et improvisatorisk samspill i høyeste potens. Deltagerne formulerer setninger underveis, oftest uten å vite hvordan setningen blir til slutt, og hvor impulser til nye motiver og temaer oppstår spontant, inspirert av noe en annen umiddelbart har sagt. Situasjonen tilsvarer – mer enn vi aner – den som improviserende musikere opplever i samspill (...): Det krever en innlevelse i nuet samtidig som det er helt nødvendig å ha et strategisk overblikk over umiddelbar fortid og fremtid. Situasjonen krever dessuten at hver deltager hele tiden er oppmerksom på det de andre sier, og tar initiativet til innspill når det bidrar til samtalens dynamikk og en videreføring av temaet. Resultatet kan ellers bli at deltagerne bare blir sittende og «bale» for seg selv. (Kruse, 1995, s.40)

Kruse skriver at det å holde en samtale er en måte å improvisere på. For å kunne skape mening og kommunikasjon, må man forholde seg til hva de andre sier. Han sammenligner dette med improvisasjon i musikk, hvor man i samspill med andre er avhengig av at musikerene følger med på hva de andre gjør og fører hverandres ideer videre. Når det gjelder improvisasjon i musikk skriver Dillan at man hele tiden forholder seg til hva de andre gjør: “Improvisasjon er ikke å vite, men å akseptere impulsen man får, og respondere på det som kommer” (Dillan, 2004, s.166). Å improvisere handler ifølge Dillan om å godta hva som hender i det musikalske forløpet, og ikke tviholde på det som man egentlig hadde tenkt skulle skje. Istedet bør man respondere på det som faktisk hender. På denne måten opprettholder man kommunikasjon mellom musikerne.

Videre hevder Dillan at “(..) alt man gjør [i improvisasjonstrening], er basert på informasjon fra det man nettopp gjorde, og det man gjør akkurat nå, i interaksjon med det de andre gjør” (2004, s.164). Med dette trekker hun *tidsaspektet* inn i improvisasjonssituasjonen, noe som også Kruse påpeker:

Poenget (...) er at skapingen skjer i «real time», og ikke «outside time». «Real time» - («sann tid») er et begrep hentet fra musikk og refererer til den klingende musikken slik den opptrer i tid. «Outside time» («utenfor tid») refererer til musikken slik den forestilles på papiret – som partitur – eller som en «frosset» bevissthetsgjenstand. (Kruse, 1995, s.40)

Kruse bruker uttrykket *å skape* innenfor improvisasjon, noe som jeg mener understreker det kreative aspektet ved improvisasjon. Han skriver at når man skaper skjer det her og nå, og ikke nødvendigvis slik som det er skrevet på forhånd. Da kan hver fremføring bli noe ulik, noe som også er noe av poenget med improvisasjon. Jeg tolker Kruse dithen at vi ikke kan eller bør planlegge et improvisasjonsforløp, men at dette bør skjer *der og da*.

Derek Bailey (1992) sier at en vanlig oppfattelse av uttrykket “improvisasjon” er at det er noe man gjør helt uforberedt. Dette forstår han som en av grunnene til at musikere ikke nødvendigvis sier at de improviserer, men at de heller *spiller jazz* eller *spiller flamenco* (Bailey, 1992, s. xii). Musikere han har snakket med erfarer at improvisasjon krever mye og grundig forarbeid (1992, s.xii). Denne vanlige oppfatningen av improvisasjon Bailey snakker om, som innebærer at improvisasjon er noe som gjøres helt uten forberedelse, kan være det samme synet som jeg siterte fra et leksikon tidligere i dette avsnittet. Dette kan da ifølge Bailey føre til at improviserende musikere ikke nødvendigvis identifiserer seg med dette uttrykket, da de tvert imot opplever at improvisasjon er noe de har arbeidet mye med på forhånd. I boken *Thinking in jazz* undersøker Paul F. Berliner (1994) blant annet hvordan jazzmusikere lærer å improvisere. Gjennom feltarbeid og mange intervjuer kommer det fram at for å bli en god improvisatør kreves det mye forarbeid, noe som understrekes i følgende sitat: “There is, in fact, a lifetime of preparation and knowledge behind every idea that an improviser performs” (Berliner, 1994, s. 17). Berliner og Bailey er samstemte i at improvisasjon i musikk er noe som krever forberedelse. Musikere de har studert og snakket med har brukt år på å øve på nettopp det å improvisere. Hvis da “mannen i gaten” er av den oppfatningen at en improvisasjonsmusiker egentlig ikke har noe særlig musikalsk kompetanse, eller ikke har øvd noe særlig, hvor mye vil ikke det hindre disse musikerne å si at han eller hun driver med improvisasjon? Da kan jo dette i verste fall skape et inntrykk av at de ikke er “seriøse” eller “ordentlige” musikere.

Det meste av litteraturen jeg har lest som omhandler improvisasjon, nevner også *spontanitet*, *kreativitet* og *det å skape noe* som viktigere faktorer. Eksempler på dette er Dillan (2004), Johansen (2004) og Kruse (1995). Som nevnt tidligere i dette avsnittet, hevder Kruse at improvisasjon er en kreativ handling:

Improvisasjon som fenomen er en interessant modell i forståelsen av komposisjon og dramaturgi som kreativ prosess fordi all kreativitet inneholder improvisasjon. Kreativitet *er* improvisasjon, uten at det kreative sluttproduktet derved nødvendigvis kalles en improvisasjon. I forbindelse med selve undervisningen av komposisjon og dramaturgi er det selve prosessen, det å improvisere, som er interessant, uansett hvilket navn som til slutt blir satt på resultatet. Den faglige fordypning i én enkelt fase av prosessen, vanligvis det som skjer i nuet, kan bidra til at fokuseringen på prosessen som en helhetlig metode blir borte. Derfor skal vi her se på improvisasjon som en prosess som omfatter både fortid, nåtid og fremtid. (...) En urutinert improvisatør har som regel nok med det som skapes i øyeblikket og får, forhåpentligvis, oppleve kontakt med sin egen umiddelbare intuitive spontanitet der og da. (...) (Kruse, 1995, s.39)

Kruse trekker tydelig sammenheng mellom improvisasjon og kreativitet. Han understreker også at improvisasjon er like mye prosess som resultat, og jeg forstår ham slik at det ikke nødvendigvis er

resultatet som er det viktigste. Det som skjer i prosessen er minst like viktig. Dillan (2004) er enig i at improvisasjon innebærer å skape noe. Hun skriver at improvisasjon også handler om *oppmerksomhet, tilstedeværelse* og *lytting*. Johansen forklarer improvisasjon blant annet på denne måten: “Improvisasjon er ein kreativ aktivitet, der musikken blir skapt samstundes med at han blir utført” (2004, s.183).

Som vi ser, knytter mange forfattere improvisasjon tett sammen med *kreativitet* og *spontanitet*. Store Norske Leksikon definerer kreativitet på denne måten: “skapende evne eller virksomhet, iderikdom” (2009b). Her settes kreativitet i sammenheng med å skape noe. En annen definisjon som også fokuserer på å skape, er at en kreativ person har “(...) evner til å skape noe nytt av gammel kunnskap, erfaringer og opplevelser” (Bakke, referert i Dillan 2004). Kruse (1995) definerer improvisasjon som “noe som skapes spontant ut fra det som umiddelbart oppstår” (s.130). I likhet med Dillan (2004) trekker han også frem spontanitet som noe som inngår i improvisasjon. Kruse forklarer spontanitet som en “plutselig, ureflektert handling; intuitiv avgjørelse” (1995, s.134). Å være spontan vil ifølge Kruse være å gjøre noe som er intuitivt, noe som ikke er planlagt. Han trekker sammenligninger mellom spontanitet og det å skape noe, på samme måte som definisjonen av kreativitet jeg skrev om tidligere. Ut ifra dette tenker jeg at det kan være vanskelig å skille mellom kreativitet, spontanitet og å skape noe. Men jeg tolker det sånn at kreativitet kan handle mer om *innholdet*, som at man har nye idéer, og spontanitet kan handle mer om *tilstanden*, og at man får disse ideene der og da.

Når man snakker om tilstand, skriver Dillan (2008) om begrepet *flow*:

Flow betegnes av Csikszentmihaly som en tilstand hvor man er så engasjert at alt annet synes uviktig. Flow betegner han som summen av tilværelsens positive sider: glede, kreativitet og et totalt engasjement i livet. Man opplever en følelse av begeistring og lykke. Følelsen er så nytelsesfylt, at man utfører handlingen for handlingens egen skyld. (2008, s.53)

Flere forfattere skriver at denne tilstanden er relevant i arbeidet med improvisasjon. Johansen (2004) knytter denne “flow-tilstanden” sammen med det å ta sjanser når en improviserer. Hun skriver blant annet om mentale prosesser som en del av arbeidet med improvisasjon. Disse mentale prosessene innebærer blant annet kreativitet, spontanitet, å tørre å ta sjanser og den sistnevnte “flow-tilstanden”. Alle disse prosessene sier Johansen opererer uavhengig av den klingende musikken som oppstår (2004, s.182).

Hvordan man kan undervise i disse mentale prosessene kommer jeg tilbake til i punkt 3.3.3, som omhandler *innhold* i sang- og improvisasjonsundervisningen.

3.1.1 Improvisasjon i sang

I det forrige avsnittet tok jeg for meg improvisasjon i musikk, og så på noen definisjoner og inndelinger. I dette avsnittet vil jeg ta for meg improvisasjon i sang.

Vokal improvisasjon har alltid eksistert, ifølge Patrice D. Madura (1999). Stemmen er det instrumentet som er lettest tilgjengelig, og som har blitt brukt til alle tider. Mennesket har en trang til å utforske og lage ny musikk, og det er grunn til å anta at vokal improvisasjon har vært en viktig del av dette. Man kan finne vokal improvisasjon i de fleste sjangre, i varierende grad og på forskjellige måter.

I motsetning til en instrumentalist har sangeren umiddelbar tilgang til sitt eget instrument. Dette er naturlig nok på grunn av at sanginstrumentet er en del av kroppen. Dette kan føre til en nærhet til instrumentet, en nærhet som en instrumentalist ikke kan oppnå på samme måte. Samtidig kan det dukke opp utfordringer som ikke er like aktuelle for instrumentalister. Ingunn Dalland (2008) har i sin masteroppgave, som omhandler vokalister og jazzimprovisasjon, skrevet om forskjeller på vokalister og instrumentalister når det gjelder å improvisere. Hun skriver at instrumentalister kan i teorien spille på instrumentet sitt uten å ta gehøret i bruk (Dalland, 2008, s. 37-38). For en vokalist vil dette være vanskelig, siden vokalisten i større grad er avhengig av å kunne høre tonen for seg før hun eller han produserer den selv. Dalland understreker at hun ikke vil påstå at vokalister bare improviserer på gehør og instrumentalister improviserer kun på teori, men hun tror at instrumentalister kan ha et fortrinn ved at de i større grad kan veksle mellom å bruke teori og gehør i en improvisasjonssituasjon. Videre skriver Dalland at det kan være et fortrinn som sanger å ha mulighet til å synge det man hører for seg, uten å måtte tenke over hvor man finner tonen på instrumentet (Dalland, 2008, s. 37-38). Jeg tenker at man bør være forsiktig med å generalisere, siden det kan være mange veier inn i musikken både for sangere og instrumentalister. Hva med de som *både* synger og spiller et instrument, hvilken innfallsvinkel har de til improvisasjon? Tenker de først og fremst som en sanger eller instrumentalist ut ifra Dallans beskrivelse, eller som en god kombinasjon fra “begge leirer”? Dette antar jeg er ganske individuelt fra person til person. Jeg skal ikke gå nærmere inn i denne diskusjonen her, men jeg vil understreke at det viktig å huske på at alle

musikere har forskjellig bakgrunn, og at det er flere faktorer som spiller inn enn akkurat hvilket instrument du spiller.

3.1.2 Improvisasjon og sjanger

Fra å ha skrevet om improvisasjon og sang, vil jeg gå videre til improvisasjon og sjanger. Grunnen til at jeg tar med sjanger som et eget punkt, er at ulike sjangre kan ha ulike musikalske “koder” og rammer for improvisasjon. Forskjellige sjangre kan også ha ulike normer for hvilken plass improvisasjon har. Dette vil være med å påvirke hvordan man som sanger og sangpedagog arbeider med vokal improvisasjon. I følge Store Norske Leksikon (2013a) kan sjanger defineres på denne måten: “Sjanger eller genre, et avgrenset område av kunstart som er preget av en viss smak eller stil.” Når vi snakker om sjangre innenfor musikk, kan man ramse opp mange forskjellige sjangre eller stilarter innenfor både klassisk og rytmisk musikk. Eksempler på sjangre innenfor musikk er pop, rock, gospel og jazz, for å nevne noen.

Michele Weir (2001) skriver om vokal improvisasjon innenfor jazz: “As with any musical genre, there are certain melodic, harmonic and rhythmic traditions that comprise the characteristics of the style. These characteristics are like a musical language” (2001, s.27. Markeringer i originalen.). Weir skriver at hver sjanger inneholder forskjellige musikalske kjennetegn, og sammenligner dette med et språk. Disse kjennetegnene mener hun kan være melodiske, harmoniske og rytmiske. Som vi har sett tidligere, er det å sammenligne musikk sjangre med språk noe som også Lisa Dillan gjør:

Fransk er en stilart innenfor språk. For å improvisere over det franske språket må man kunne en hel del: gloser, grammatikk og uttaleregler. For å lære hvordan språket klinger, må man høre språket, og man må lære å uttale det. Dette er kodeførtrolighet. Det samme gjelder om man skal improvisere innenfor en spesifikk stilart i musikk. Man må kunne særtrekkene i stilen, dvs. harmonikken, rytmikken, og måten man fraserer eller «uttaler» seg på innenfor stilarthen. (Dillan, 2004, s.171. Markeringer i originalen.)

Dillan bruker uttrykket *kodeførtrolighet* om det å lære seg kjennetegnene i forskjellige stilarter. Dette gjelder både språk og musikk. Man må lære seg hva som hører hjemme i de forskjellige sjangrene. Jeg har inntrykk av at Dillan og Weir er enige om at metaforen *språk* er dekkende for å hjelpe til med å forklare forskjellen mellom sjangre.

Friimprovisasjon er interessant blant annet fordi det diskuteres om dette kan være en sjanger eller

ikke. Andrea Rydin Berge (2009) skriver i sin masteroppgave som omhandler friimprovisasjon at “det er mange som blander begrepene frijazz og friimprovisasjon, og dermed knytter friimprovisasjon direkte opp mot jazzfeltet” (s.4). Men selv om det er mange jazzutøvere som også driver med friimprovisasjon, finner man også mange musikere med andre sjangerbakgrunner innen dette feltet (2009, s.4). Hun hevder også at “Frijazzen er knyttet til en egen sjanger med røtter i jazzen, mens friimprovisasjon fremstår mer som en holdning eller en metode som ikke er knyttet til en spesiell sjanger “ (s.108). Berge skriver at friimprovisasjon ikke er en sjanger, men en måte å jobbe med improvisasjon på (2009, s.112). Å forholde seg til friimprovisasjon som en måte å arbeide på, tenker jeg er med på å gjøre begrepet mer tilgjengelig for musikere fra andre musikktradisjoner enn jazz.

Bailey skriver om “fri musikk”, som er en av betegnelseene han bruker på friimprovisasjon:

Freely improvised music, variously called ‘total improvisation’, ‘open improvisation’, ‘free music’, or perhaps most often simply, ‘improvised music’, suffers from – and enjoys – the confused identity which its resistance to labelling indicates. It is a logical situation: freely improvised music is an activity which encompasses too many different kinds of players, too many different attitudes to music, too many different concepts of what improvisation is, even, for it all to be subsumed under one name. s.83.

I likhet med Berge beskriver han friimprovisasjon som en aktivitet med mange navn. Dette er ikke så rart, sier han, siden det er så mange forskjellige typer utøvere innenfor denne musikktypen. Disse har igjen med seg en musikalsk “bagasje” som jeg velger å kalle det, som kan være en samling av tidligere erfaringer og holdninger til improvisasjon. Resultet av dette, sier Bailey, er at det er vanskelig å bruke bare ett navn på denne typen musikk. I denne oppgaven velger jeg for ordens skyld likevel å holde meg til uttrykket friimprovisasjon.

Berit Kullberg og Ragnhild Sjøgren forklarer friimprovisasjon på denne måten: “Du improviserar helt fritt utan att något är bestämt från början. Du är inte bunden till tempo eller harmonier“ (Kullberg og Sjøgren, 1994, s.54). Deres definisjon er kortere og mer konkret enn de to foregående. De skriver at i utgangspunktet er det ingen regler som man skal følge. Men gjelder “regelen” om at man skal bygge videre på det som skjer, som jeg skrev om tidligere i dette kapitlet? I masteroppgaven sin understreker Berge (2009) at friimprovisasjon også innebærer arbeid med *tid*, og at det foregår en *kommunikasjon* i utøvelsen. I likhet med Kruse (1995) og Dillan (2004) nevner også Berge *samtalebegrepet* når det kommer til kommunikasjon i utøvelsen av improvisasjon. Hun opplever at det er et mye brukt begrep blant musikere innenfor friimprovisasjon (2009, s.109). Jeg

tolker dette som at selv om friimprovisasjon er en måte å improvisere på som innebærer åpne rammer og lite “regler”, er det fremdeles viktig å være åpen for hva som skjer i musikken. Man må kunne spille videre på det som skjer, og kan hende man må fokusere på dette i enda større grad enn når man har fastsatt tonalitet og tempo, for å nevne et eksempel. Berge (2009) erfarer at man kan bruke friimprovisasjon med elever i alle aldre og på alle nivåer og at alle gruppene kan få noe ut av det. Dette gjelder spesielt *lytting* og *trygghet* i gruppene hun har arbeidet med (2009, s.112). På denne måten kan friimprovisasjon også bli et redskap til å arbeide med andre elementer.

3.1.3 Improvisasjonskompetanse

For å kunne gå nærmere inne på undervisning i improvisasjon senere i teoridelen, ser jeg det som nyttig å skrive noe om kompetanse i improvisasjon.

I sin avhandling, *Å øve på improvisasjon*, ser Guro Gravem Johansen (2013) blant annet nærmere på hvordan jazzmusikere øver på improvisasjon. Når det gjelder *improvisasjonskompetanse*, skriver hun at en hovedskisse kan bestå av tre felt: “teknikalske aspekt, evne til å performativt gjere noko kreativt ut av det, og kommunikative aspekt som lytting og responsivitet og evne til å justere seg etter spesifikke musiseringskontekstar” (2013, s.92). Dette blir da det teknikalske, det performative og det kommunikative kompetanseområdet (2013, s.92). Det teknikalske aspektet innebærer “kunnskap om musikalsk materiale og strukturar, og tekniske ferdigheiter i å utføre dei” (2013, s.92). Som Johansen forklarer, har dette kompetanseområdet et teknisk fokus. Dette området innebærer arbeid med det musikalske materialet som man legger til grunn for improvisasjon. Det performative kompetanseområdet handler om hva utøveren gjør med musikalske elementer i en improvisasjonssituasjon. Dette forstår jeg som hvilke valg sangeren velger å ta med det materialet, hvordan han eller hun velger å ta kunnskapen i bruk. Johansen skriver at det kommunikative kompetanseområdet innebærer “kommunikative aspekt som lytting og responsivitet og evne til å justere seg etter spesifikke musiseringskontekstar” (2013, s.92). Dette kompetanseområdet har et mer utovervendt fokus enn de to foregående. Her handler det om hvordan sangeren kommuniserer med de andre musikerne, hvordan man lytter og responderer på informasjonen man får.

Gjennom å ha diskutert hvordan improvisasjon kan defineres, ser jeg at innebærer mer enn bare de tekniske og musikalske elementene. Det handler også mye om tilstand og hvordan man kommuniserer. Derfor tenker jeg at denne tredelte inndelingen som Johansen (2013) skriver om, er

en ryddig måte å forklare improvisasjonskompetanse på.

Jeg har nå sett nærmere på hvordan man kan definere og forklare improvisasjon, noe er et omfattende prosjekt siden feltet er så stort. Viktige stikkord i denne delen var improvisasjon som samtale og noe kreativt. Deretter fokuserte jeg på improvisasjon i sang, og diskutert noen forskjeller på instrumentalister og vokalister. Sjangre har en tydelig påvirkning på improvisasjon, ved at hver sjanger har sine egne regler for utøving. Til slutt så jeg litt på kompetanse i improvisasjon, som Johansen (2013) deler inn i tre kategorier.

For å se nærmere på undervisning i sang og improvisasjon, skal jeg nå skrive om *mål*.

3.2 Mål

Jeg har nå skrevet om hva improvisasjon er, og sett på flere definisjoner av begrepet. Videre ønsker jeg å belyse noen elementer knyttet til improvisasjon i sangundervisning. Det første jeg vil skrive om, er improvisasjon *som mål* i sangundervisningen.

3.2.1 Mål som didaktisk kategori

En kan knytte forskjellige typer mål opp til de ulike delene ved undervisning. Ingrid Maria Hanken og Geir Johansen (1998) benytter seg av tre hovedkategorier som mål kan deles inn i. Jeg har valgt å benytte meg av disse, siden jeg synes det er en ryddig fremstilling av forskjellige målområder, og relevant for mitt bruk. Disse tre hovedkategoriene er det kognitive, det psykomotoriske og det affektive målområdet (Hanken og Johansen 1998, s.58). Videre følger Hanken og Johansen sin beskrivelse av disse målområdene.

Kognitive mål beskrives av Hanken og Johansen på denne måten:

Kognisjon betyr erkjennelse, og kognitive mål dreier seg derfor om forståelse, innsikt, kreativitet, hukommelse, oppfatning og tolkning av sanseinntrykk og andre læringsresultater som forutsetter *mentale* aktiviteter. Eksempler på slike mål (innenfor faget musikk) kan være [at] elevene skal bli kjent med ulike latin-amerikanske rytmer/stilarter og instrumenter, og tilegne seg viten om

musikkens bruk og funksjoner i disse kulturene. (...) (Hanken og Johansen 1998, s.58. Uthevinger i originalen.)

Når man snakker om målområdet kognitive mål, sier det seg kanskje selv at det har å gjøre med hva som skjer mentalt. Hanken og Johansen beskriver dette som mentale aktiviteter, og innbefatter veldig mye av det som skjer i møte med musikk, alt fra forståelse og innsikt til kreativitet og hukommelse.

Psykomotoriske mål beskrives på denne måten:

Betegnelsen *psykomotorisk* viser at det dreier seg om mål som har med viljebestemte og kontrollerte fysiske bevegelser og aktiviteter å gjøre. Det gjelder *muskelbevegelser* ("motorisk") som styres av *hjernen* ("psyko-"). Eksempler på slike mål (innenfor faget musikk) kan være [at] eleven skal kunne dokumentere at de har forbedret sin tekniske beherskelse av instrumentet. (...) (Hanken og Johansen 1998, s.58. Uthevinger og markeringer i originalen.)

Målområdet psykomotoriske mål handler om koordinasjon, hvordan hjernen og musklene samarbeider om å utføre handlinger. Innenfor musikk vil dette handle om hvordan man spiller på instrumentet sitt.

Affektive mål forklarer Hanken og Johansen slik:

Dette er en fellesbetegnelse for alle mål som har med *følelser, holdninger og verdier* å gjøre. Eksempler på slike mål (innenfor faget musikk) kan være [at] arbeidet med skolekonsert har som mål å gjøre elevene fortrolige med å opptre overfor hverandre, skape gode lyttevaner og vilje til å forstå andres musikalske uttrykk. (Hanken og Johansen 1998, s.58. Uthevinger i originalen)

Dette målområdet innebærer egen refleksjon og bevissthet rundt egne og andres holdninger og verdier. Begrepene kognitive, psykomotoriske og affektive mål vil jeg ta med inn i neste del, som omhandler mål i improvisasjonsundervisningen.

De forskjellige målene og aktivitetene i undervisningen kan gå litt inn i hverandre, det er sjelden man arbeider med kun ett element i sang- og improvisasjonsundervisning. Hanken og Johansen, (1998) beskriver dette slik:

Inndelingen i kognitive, affektive og psykomotoriske mål er først og fremst et teoretisk redskap til å forstå og tydeliggjøre viktige dimensjoner i musikkopplæringen. I den praktiske undervisningen vil

man som musikkpedagog kunne oppleve at man arbeider med flere av disse områdene samtidig (...). Det kan likevel være nyttig å ha denne inndelingen for øye, slik at man lettere kan sikre at undervisningen blir allsidig ved at alle disse tre dimensjonene blir dekket. (Hanken og Johansen, 1998, s.59)

Hvis man for eksempel arbeider med gehørtrening kan man, kombinert og gjerne ubevisst, arbeide med hovedinstrument samtidig. På samme måte kan man arbeide med flere mål og målområder samtidig, uavhengig om det er bevisst eller ikke.

En har mange forskjellige mål innenfor sangundervisningen. Disse målene fastsettes av læreplaner, skoler, eller av sangpedagogen og eleven selv. Det jeg ønsker nå, er å helt konkret se på noen mål man kan ha i *improvisasjonsundervisningen*. Derfor vil jeg trekke frem noen læreplaner som eksempler, for å se på hva de sier om mål i improvisasjonsundervisning. Etterhvert som jeg kommer med eksempler på mål, vil jeg koble disse opp mot begrepene i forrige avsnitt.

3.2.2 Mål i improvisasjonsundervisning

Etter å ha lest to forskjellige læreplaner⁶ for undervisning i sang og hovedinstrument, har jeg sett at improvisasjon er definert som et eget mål. I en av disse læreplanene står det at “eleven skal kunne improvisere på hovedinstrumentet” (Utdanningsdirektoratet, 2013), mens den andre læreplanen beskriver at “studenten skal ha tilegnet seg gode improvisatoriske ferdigheter” (Universitetet i Agder, 2014). Jeg ønsker nå å se helt konkret på hva som kan være mål i improvisasjonsundervisning. Å skrive at eleven skal kunne improvisere, eller ha gode ferdigheter innen improvisasjon, sier ikke så mye. Kan det settes noen konkrete mål for improvisasjonsundervisningen?

Følgende mål er fra faget *Improvisasjon 1* på Norges Musikkhøgskole. Dette faget er obligatorisk for alle studenter i første studieår ved Kandidatstudiet i utøving – klassisk (Norges Musikkhøgskole, 2014). Grunnen til at jeg tar med dette faget, er at ikke er bundet til en spesiell sjanger.

Improvisasjon innenfor jazz vil jeg ta for meg etter dette.

Ved fullført emne er det forventet at studenten:

⁶ Universitet i Agder. (2014): *Hovedinstrument 2*.

Utdanningsdirektoratet. (2013): *Læreplan i instrument, kor, samspill, programfag i utdanningsprogram for musikk, dans, drama, programområde for musikk – kompetansemål*.

- kan improvisere innen et utvalg av ulike musikalske situasjoner og musikalsk materiale
- kan forvalte improvisatoriske delkomponenter og mulighetene disse gir for kombinasjoner
- kan stole på egen oppfatning, egne idéer og intuisjon når det gjelder improvisatoriske muligheter innenfor en gitt musikalsk situasjon
- kan vurdere improvisasjoner basert på tillit til egen kompetanse og egen refleksjon. (Norges Musikkhøgskole, 2014)

Det første målet er at studenten er forventet å *kunne improvisere innen et utvalg av musikalske situasjoner og musikalsk materiale*. Studenten blir presentert for forskjellige situasjoner, som eksempelvis kan være ensembler, konserter, workshops eller annet. Her kan studenten øve seg på å improvisere med ulike typer musikalsk materiale. Dette innebærer både kognitivt arbeid, utføring på instrumentet, og ikke minst refleksjon i ettertid over de erfaringene studenten gjør seg.

Det neste målet, som er at studenten *kan forvalte improvisatoriske delkomponenter og mulighetene disse gir for kombinasjoner*, vil jeg sette innenfor målområdet som omhandler mentale aktiviteter, nemlig *kognitive mål*. Studenten må kunne ta det han eller hun har lært av improvisatoriske delkomponenter og hvordan en kan kombinere disse, og bruke de videre i nye musikalske settinger.

Mål nummer tre, *studenten kan stole på egen oppfatning, egne idéer og intuisjon når det gjelder improvisatoriske muligheter innenfor en gitt musikalsk situasjon*, krever først og fremst trygghet, selvtillit og refleksjon. Studenten bør ha opparbeidet seg nyttige erfaringer med improvisasjon, for deretter å kunne reflektere og ta lærdom av dette. Jeg vil si at dette først og fremst er innenfor målområdet *affektive mål*.

Det fjerde og siste målet er at studenten skal kunne *vurdere improvisasjoner basert på tillit til egen kompetanse og egen refleksjon*. Dette målet innebærer at studenten har jobbet med et kritisk blikk til både egne og andres improvisasjoner. I tillegg vil nok dette målet også gå innenfor kognitive mål, siden det også vil inneholde mentale aktiviteter som hukommelse, forståelse og innsikt.

Ved å se på faget *Improvisasjon I* har jeg fått et innblikk i hvordan man kan sette opp konkrete mål for improvisasjonsundervisning. Dette faget er en del av en musikkutdanning innenfor klassisk musikk. Jeg vil da gå ut fra, etter i tillegg å ha lest på nettsidene, at hovedfokuset ikke først og fremst er på jazz-improvisasjon, men på improvisasjon. Som et av målene sier, skal studentene kunne improvisere over forskjellige musikalsk materiale. Dette vil si at de ikke er låst til én sjanger.

Et annet improvisasjonsfag på Norges Musikkhøgskole er *Jazz-improvisasjon* (Norges Musikkhøgskole, 2015). Emnebeskrivelsen beskriver faget som ”Jazz-improvisasjon for bachelorstudenter fra andre studieretninger ved NMH enn improvisert musikk/jazz.”

Ved fullført emne er det forventet at studenten

- kjenner til struktur og oppbygning i ulike typer jazzmusikk
- kan orientere seg ved hjelp av gehøret i ulike typer musikalske forløp i ulike typer jazzmusikk
- kan tilpasse seg og fungere som akkompagnatører og solister i ulike jazz-samspillsituasjoner
- kan improvisere soloer over funksjonsharmoniske akkordforløp
- kan improvisere soloer over modale strukturer
- kan uttrykke seg skapende og kommunikativt i improvisatorisk samspill, ved hjelp av de overstående verktøyene. (Norges Musikkhøgskole, 2015)

Siden emnet heter “Jazz-improvisasjon”, er kompetansemålene naturlig nok rettet inn mot jazz-sjangeren. Det første målet, *studenten kjenner til struktur og oppbygning i ulike typer jazzmusikk*, mener jeg handler om sjangerforståelse. Som jeg belyste i del 3.1.2, finnes det forskjellige regler i hver sjanger. Dette kompetansemålet konsentreres naturlig nok mot jazz-sjangeren. Det neste målet tar for seg bruk av gehøret innenfor forskjellige type jazzmusikk. Studenten må gjennom ulike typer gehørtrening⁷ ha opparbeidet seg en god oversikt. Mål nummer tre handler om å tilpasse seg sin *rolle* i gruppen, enten det er som solist eller akkompagnatør. Dette handler om å være oppmerksom på hva som skjer, og kommunisere med de andre i gruppen. Som vi så i punkt 1.1, og som vi får bekreftet her, er kommunikasjon en vesentlig del av det å improvisere. Det fjerde og det femte målet handler mer om det tekniske aspektet (Johansen 2013 i del 3.1.3 i denne oppgaven) ved improvisasjon. Det siste målet sier noe om å skape og å kommunisere, noe som vi tidligere har sett (del 3.1) er viktige elementer i improvisasjon generelt. Dette skal elevene gjøre *ved hjelp av de overstående verktøyene*. Jeg tolker det slik at de første målene er “grunnarbeidet” studenten skal gjøre, deretter skal dette fungere som en slags “verktøykasse”. Hvis vi ser på de tre kompetanseområdene Johansen (2013) fokuserte på (del 3.1.3), vil jeg si at denne læreplanen er innoen alle de tre kategoriene. Det kan likevel virke som en tendens at man jobber mer med det tekniske kompetanseområdet, siden er mange av målene som omtaler denne typen arbeid.

Vi skal nå gå over til å se på hva sang – og improvisasjonsundervisning kan inneholde.

⁷ Se punkt 3.3.2 om gehørtrening.

3.3 Innhold

I forrige avsnitt fokuserte jeg på improvisasjon som mål i sangundervisning. Videre ønsker jeg å se på noen elementer ved sangundervisning. Det første jeg vil ta for meg er innhold. Grunnen til at jeg tar frem dette som et eget punkt, er at improvisasjon kan fungere både som innhold og mål i sangundervisning. Improvisasjon som undervisningsinnhold kommer jeg tilbake til senere i denne delen.

3.3.1 Innhold som didaktisk kategori

Begrepet innhold kan brukes på flere måter innenfor didaktikken. Bjarne Bjørndal og Sigmund Lieberg (1978) skiller mellom lærestoff og læringsaktiviteter som to forskjellige kategorier:

Med begrepet innhold mener vi i vår sammenheng både det som til vanlig blir ansett for å være faglig kunnskap og kunnskaper av allmenn ikke-faglig art og de prosesser av kognitiv, affektiv og psykomotorisk art som elevene blir engasjert i gjennom undervisningen. (Bjørndal og Lieberg, 1978, s. 41)

Bjørndal og Lieberg snakker her om innhold, læringsaktiviteter, læringserfaringer, læremiddel og undervisningsteknologi som forskjellige elementer i undervisningen (1978, s.41). Dette blir etter min mening, og til mitt bruk, en litt for detaljert inndeling. Forfatterne Hanken og Johansen (1998) derimot, forklarer innhold som noe som omfatter *både* lærestoff og læringsaktiviteter. Lærestoff kan være sangene en lærer seg, akkorder og musikkteori, mens læringsaktiviteter kan være å synge, å komponere og å danse. (Hanken og Johansen, 1998, s.66). Siden musikk er et felt der læringsstoff og læringsaktiviteter lett kan gå inn i hverandre, velger jeg i tråd med Hanken og Johansen sin inndeling å bruke innhold som en betegnelse for begge deler.

3.3.2 Innhold i sangundervisning

Hva kan sangundervisning inneholde? Som regel er den sangundervisningen jeg fokuserer på såkalt en-til-en undervisning, det vil si med én lærer og én elev. Dette fører til at læreren kan tilpasse undervisningen til hver elev, og dermed kan innholdet i sangundervisning variere stort. Jeg vil likevel trekke fram noen eksempler på hva sangundervisning kan inneholde. Flere av disse punktene

vil jeg også ta med meg videre inn i diskusjonen i del 4. Improvisasjon som undervisningsinnhold kommer i punkt 3.3.3.

Innholdet som jeg trekker fram i påfølgende del av teksten er basert på kategorier fra Nanna-Kristin Arder (2001) og Madura (1999) kombinert med egne erfaringer med hva man kan arbeide med i sangundervisningen og som kan knyttes til improvisasjon. Rekkefølgen er ikke ment å være hierarkisk, hva man velger å fokusere på til hvilket tidspunkt i sangundervisningen må tilpasses eleven og situasjonen. Jeg har valgt å gi *gehørtrening* noe større plass, siden det har stor betydning for arbeid med improvisasjon, noe som jeg skriver om nedenfor.

Innhold i sangundervisning som er relevant for rytmisk sang⁸ kan være *sangteknikk*, *frasering*, *gehørtrening* og *formidling*, for å nevne noe.

Sangteknikk er et nyttig redskap for å kunne bruke stemmen på den måten man ønsker (Arder, 2001). God sangteknikk kan også være med på å forebygge stemmeproblemer, og vil hjelpe sangeren med å utvikle seg videre.

Ifølge Gloria Cooper og Don Sickler (2004) handler *frasering* om hvilke rytmiske og melodiske valg man tar, og om hvordan man forholder seg til en type groove. Vokalister har, i tillegg til melodien og rytmikken, også *tekst* som et redskap i fraseringen. En vokalist kan vektlegge enkelte ord og stavelser for å få en rytmisk effekt og tyngde. Cooper og Sickler skriver også at det er viktig hvordan du velger å fremføre hver enkelt frase, for dette vil påvirke hvordan du formidler sangen (Cooper og Sickler, 2004, s.5).

Som nevnt ovenfor kan arbeidet med frasering påvirke hvordan eleven *formidler* sangen. Arder (2001) skriver at arbeidet med å fortolke en låt er “en modningsprosess som kan foregå på mange forskjellige nivåer” (s.37). Videre skriver hun at stemmen bør være frigjort, det vil si at eleven har et teknisk nivå som gjør at han eller hun ikke låser av i arbeidet med formidling (2001, s.37). Arder velger ikke nødvendigvis å vente med å arbeide med fortolkning til eleven har nådd et visst nivå, men hun presiserer viktigheten av å velge materiale som ikke er over elevens ferdighetsnivå (2001, s.37). Arder bruker uttrykkene fortolkning og formidling. Jeg forstår det slik at fortolkning kan være elevens egen tolkning av sangen, som gjerne kan være på det indre planet. Formidlingen kan være

⁸ Arder underviser innenfor klassisk sang. Dermed blir ikke alt av hennes undervisningsinnhold relevant for rytmisk sang og for denne oppgaven.

hva sangeren velger å gjøre med fortolkningen, hvilke fraseringer hun eller han velger, og hvordan sangeren får formidlet budskapet til publikum.

Det finnes forskjellige meninger om hvorvidt frasering er improvisasjon. Johansen (2004) hevder at små variasjoner i en låt i utgangspunktet ikke regnes som improvisasjon. Derimot tolker jeg Dillan (2008) dithen at hun sier det motsatte. Hun har fire kategorier som hun deler improvisasjon inn i, der små forandringer er den første av disse (2008). Jeg kommer tilbake til disse kategoriene og denne diskusjonen i neste punkt.

Gehørtrening er et viktig aspekt ved improvisasjon (Johansen, 2004). Som nevnt tidligere, kan gehøret spille en enda større rolle for en sanger enn for en instrumentalist (Dalland, 2008). Johansen deler gehør inn i tre kategorier: *intellektuelt*, *muntlig* og *produktivt* gehør (2004)

Intellektuelt gehør er ei form for analytisk, eller intellektuell, gehørkunnskap. Intellektuelt gehør kan seiast å vere evna til å kople analyse, musikkteoretiske kunnskaper og omgrep til musikken ein lytter til. For å utvikle eit intellektuelt gehør arbeider ein gjerne med å koble gehøret til ord og verbalspråk (2004, s.186).

Johansen forklarer intellektuelt gehør som en analytisk måte å bruke gehøret på. Dette kan handle om det å sette ord på hva man gjør i praksis, og å knytte teoretiske begrep til dette.

Eg har valt ordet *munnleg gehør* for å vise til at denne gehørforma primært høyrer til gehørbaserte formidlingstradisjonar, og at dette gehøret ikkje knytter seg til notar eller analyse. (...) Munnleg gehør er for det første kjenneteikna av evna til å memorer og lagre musikk berre etter gehøret. (...) For det andre heng eit godt munnleg gehør saman med evna til å utføre eit visst gehørtradert repertoar stilriktig, og med stor følsamheit overfor stilmessige nyansar og kodar (kodefortrulegdom). (...) Munnleg gehør utviklar ein hovudsakleg gjennom imitasjon. (2004, s.188)

Det muntlige gehøret er ifølge Johansen tett knyttet til imitasjon. Hun skriver at det handler om å kunne lagre musikk etter gehøret, og å kunne ta hensyn til koder innenfor stilarter i fremføring av musikk. Johansen er enig med Dillan (2004) i at det å kunne musisere stilriktig innenfor en sjanger kan kalles kodefortrolighet, dette nevnes også i punkt 3.1.2.

Produktivt gehør definerer Johansen som “evna til spontant og kreativt å førestille seg indre musikalske idéar, og overføre dei umiddelbart til lyd på instrumentet, under ein improvisasjon” (2004, s.189). Denne typen gehør innbefatter det spontane, noe som vi har sett tidligere har stor betydning i en improvisasjonssituasjon. Det tidligere omtalte tidsaspektet nevnes også her, improvisasjonen skal skje “her og nå”.

Johansen peker på at både intellektuelt og muntlig gehør handler mest om reproduksjon av musikk. Det produktive gehøret, som har mer fokus på å skape, kan dermed ha stor betydning for arbeidet med improvisasjon. Johansen skriver at “*det å improvisere er ein måte å gjeve uttrykk for produktive førestillingar*” (2004, s.189).

3.3.3 Improvisasjon som undervisningsinnhold

Improvisasjon kan være undervisningsinnhold i flere fag, i tillegg til at improvisasjon kan være et selvstendig fag. Siden denne oppgaven omhandler undervisning i sang, ønsker jeg under dette punktet å snakke om improvisasjon som undervisningsinnhold *i sangundervisning*. Jeg ønsker å få et overblikk over hva som kan være undervisningsinnhold når man underviser i vokal improvisasjon. Først vil jeg se på noen synspunkter om undervisning i improvisasjon, deretter skal jeg ta for meg grader av improvisasjon. Til slutt skal jeg se litt på mentale prosesser i undervisningen.

Generelt om undervisning i improvisasjon

Dillan (2004) skriver at hun “opplever at undervisning i og utførelse av improvisasjon omhandler flere likeverdige og viktige aspekter:”

- Øve elevenes *erfaring* og mengden med integrerte *referanser* av enhver art.
- Utvikle *teknikk* for stadig å utvide mulighetene for å uttrykke seg musikalsk.
- Videreutvikle og øke kjennskap og tilgang til eget *uttrykk*.
- Finne øvelser som fungerer for å sette seg i en tilstand hvor *kreativitet, spontanitet og intuisjon* kan operere fritt.
- Øve opp *oppmerksomhetssansen, evnen til tilstedeværelse og sensitiviteten i lyttingen* for å kunne ta inn et detaljert lydbilde til bruk i improvisasjonens utvikling eller indre logikk. (2004, s.169. Uthevinger i originalen.)

Å øke elevens erfaring og mengden med integrerte referanser av enhver art, kan handle om improvisasjon innenfor bestemte sjangre, og at eleven skal få erfaring med forskjellige måter å bruke stemmen og musikk på. Videre setter Dillan fokus på arbeid med sangteknikk og uttrykk, som står omtalt under punktene *sangteknikk* og *frasering* i dette kapitlet. Å arbeide med de forskjellige musikalske parametrene i både strukturert og fri improvisasjon kan også hjelpe eleven i å utforske

sitt eget instrument og uttrykk. I tillegg skriver Dillan at det er viktig å finne øvelser som fungerer for å sette seg i en tilstand der kreativitet, spontanitet og intuisjon kan operere fritt, og øve opp oppmerksomhetssansen, evnen til tilstedeværelse og oppmerksomhet i lyttingen. Kreativitet, spontanitet og intuisjon er som nevnt tidligere viktige stikkord i arbeidet med improvisasjon. Dette har blant annet med tilstand å gjøre. Man må da ifølge Dillan finne gode øvelser for å trene på dette. Johansen (2004) skriver at man rett og slett bør improvisere for å lære å improvisere: "Ein kan seie det slik at *ny improvisasjonskunnskap* oppstår som følge av at ein trener på å *utøve den eksisterande improvisasjonskunnskapen*. Ein må med andre ord improvisere for å lære å improvisere" (Johansen, 2004, s.197). Jeg tolker det slik at man noen ganger må "hoppe litt uti det", selv om det kan være nytt og uvant for sangeren.

Even Ruud (1979) skriver om hva som kan være med å hemme kreativiteten i en undervisningssituasjon. Han trekker blant annet frem noe han kaller *konformitetstrykket*, som forklares som kravet fra andre om å tilpasse seg bestemte normer (1979, s.58) Dette kravet vil, ifølge Ruud, være en trussel mot skapende uttrykk. Han trekker også frem en *utrygg undervisningssituasjon*, en altfor sterk betoning av *sikker kunnskap og framgang, intoleranse mot lekelysten og fiendskap mot personligheter som er annerledes* (1979, s.58). Alle disse elementene er ifølge Ruud en hindring for kreativitet. Trygghet og lek er ifølge Ruud viktig for å fremme en kreativ utvikling. Hvis eleven er utrygg i situasjonen, kan det være vanskelig å utfordre eleven til å skape noe. Det å ha fokus på lek kan ha betydning for å fremme den kreative prosessen hos eleven. Johansen (2004) skriver i likhet med Ruud om fokus på hva som er rett eller galt: "Arbeider ein med det produktive gehøret, må ein samstundes øve på tilstandar som «flyt», oppfinnsamheit og sjansetaking, og unngå å fokusere på rett eller feil" (2004, s.198). Å ha fokus på hva som er rett og galt i arbeid med gehør eller kreativitet, elementer som er viktige i improvisasjon, kan ifølge Ruud og Johansen ha negativ innvirkning på eleven. Ut ifra disse punktene og satt inn i undervisningssituasjonen, tolker jeg det slik at en sangpedagog bør arbeide for å tillegge seg en åpen, trygg og inkluderende innstilling hvis man vil åpne opp for kreative prosesser.

Jon-Roar Bjørkvold (1996) skriver at hvis man fokuserer for ensidig på å spille riktige toner eller lignende, og gir feilspilling et negativt fokus, kan dette i verste fall føre til at "musisering blir et spørsmål om å spille minst mulig feil – og ikke mest mulig bra" (1996, s.243). Dette kan ifølge Bjørkvold føre til angst for å spille, og at eleven kan få frykt for å mislykkes. Dette er dramatisk, og jeg tenker at dette kan gjelde i enda større grad når det gjelder arbeid med improvisasjon. Siden improvisasjon blant annet går ut på å skape og å teste ut nye musikalske valg, kan dette blir

vanskelig hvis utrygghet får eleven til å legge bånd på seg.

I boken *Det musiske menneske* skriver Bjørkvold (1996) om et helhetlig syn på mennesket som et musiserende og lekende vesen. Boken handler om hvordan vi synger, leker og lærer gjennom livets faser. Bjørkvold skriver: “Alle trenger vi det musiske menneske. Ingen tappes for det musiske uten samtidig å miste noe dypt vesentlig i sin egen menneskelighet” (1996, s.12). Han mener at det musiske, deriblant sangen, er noe grunnleggende viktig i menneskers liv. Han skriver også at en åpenhet for lek hele livet er viktig, og kaller leken for *den skapende livsform* (1996, s. 55). Dette setter lek i sammenheng med å skape noe, akkurat som man gjør i improvisasjon. Det er i leken vi kan teste ut noe ting, og kaste seg på andre ideer. Dermed kan vi knytte lek til improvisasjon, siden begge er skapende aktiviteter. Lek er veldig vanlig som barn, kan hende vi kan kalle det en slags barnlig innstilling? Det er en aktivitet som må være fri fra frykt for at den skal fungere, på samme måte som den kreative prosessen Ruud (1979) nevner ovenfor.

Grader av improvisasjon

Man kan ha forskjellige grader av improvisasjon. Jeg skal nå se på noen måter å systematisere dette på, ved å ta for meg inndelinger gjort av Madura (1999), Bailey (1992) og Dillan (2008).

Madura (1999) skriver følgende om å lære improvisasjon i sang:

Children develop their improvisation skills through an initial exploratory stage, where they freely experiment with sounds. This is followed by a structural stage, where they learn musical syntax and phrasing. Eventually, they reach a stylistic stage, where they learn the particular language of a style such as gospel, jazz, Baroque, or Indian raga. (1999, s.3)

Madura setter opp tre stadier innenfor læring av improvisasjon. Disse har jeg valgt å oversette til *utforskende*, *strukturerte* og *stilistiske* stadier. Siden læreboken hennes omhandler læring av vokal improvisasjon, og boken i hovedsak ikke fokuserer på undervisning for barn, tolker jeg det slik at disse prinsippene også kan gjelde for ungdommer og voksne.

Det *utforskende stadiet* innebærer å utforske og å eksperimentere fritt med lyder (1999, s.3).

Madura trekker fram viktigheten av å gjøre seg erfaringer med fri improvisasjon før man begynner å improvisere over mer “fast” materiale. Jeg forstår det slik at det utforskende stadiet er det samme som friimprovisasjon. Både i dette stadiet og det følgende kan man utforske forskjellige musikalske

parametre. Kruse (1995) skriver at parametre er en målbar egenskap: “En tone har f.eks. visse konstante egenskaper som er målbare og som kan graderes og kontrolleres, uavhengig av hvilken begrepsterminologi som brukes i beskrivelsen av den” (Kruse, 1995, s.45). Innenfor musikkfaglige begreper bruker Kruse uttrykkene tonens *tonetrinn*, *dynamikk*, *verdi*⁹ og *klang*. Disse musikalske parametrene kan utforskes både sammen og hver for seg, som et utgangspunkt for improvisasjon.

Madura skriver at etter at man har arbeidet med utforskende improvisasjon, kan man gå over til å lære å manipulere musikalske elementer i strukturert improvisasjon. Hun kaller dette det *strukturerte stadiet* (1999, s.21). Her kan man som nevnt overfor også utforske forskjellige musikalske parametre, men innenfor mer strukturerte rammer enn i det første stadiet.

Når man går over til å improvisere over bestemte sjangre, bruker Madura uttrykket det *stilistiske stadiet*. Dette beskriver Madura på følgende måte: “After students have practiced free improvisation and learned to manipulate musical elements in structured improvisation, they are ready to learn to improvise in various styles, such as pop, gospel, jazz, or Baroque, each of which has its own musical syntax” (Madura, 1999, s.21). Madura skriver at når studentene har arbeidet med utforskende improvisasjon og improvisasjon innenfor noe faste rammer, kan de begynne å improvisere innenfor konkrete sjangre.

Det finnes improvisasjon innenfor de fleste sjangre, fra gospel til pop. I alle sjangre gjelder det å finne lydeksempler som kan brukes for å få en forståelse av hva akkurat denne sjangeren inneholder. Madura (1999) sier det på denne måten:

To learn to improvise in a particular style, the best place to start is with vocal imitation of recorded examples. This process will help students learn to hear the particular vocal inflections, melodic embellishments, and rhythms that are characteristic of a style, and it will allow them to begin to incorporate that musical language into their personal musical vocabulary (1999, s.21).

Her understreker hun nettopp dette at å *imitere* andre artister innenfor den bestemte sjangeren kan være nyttig for sangeleven. Å herme etter andre vokalistene kan være en god måte å utvikle seg som sanger og improvisatør på. Man får nye musikalske ideer, trener gehøret og kan bli mer vår på forandringer i musikken. Man kan også bli utfordret på å prøve ut nye måter å variere klangen på. Weir (2001) sammenligner improvisasjon med å lære seg et språk. Som barn hører vi og imiterer (Weir, 2001, s.28). På samme måte kan vi høre og imitere innenfor sang. En kan velge ut artister

9 *Verdi* kan forklares med notelengde. I praksis vil dette si å arbeide med rytmikk.

innenfor den sjangeren en ønsker, og imitere de. Etterhvert kan man utvikle egne ideer ut fra det man har lært seg av andre artister. Som nevnt under punkt 3.3.2 skriver Johansen (2004) at arbeid med imitasjon også er viktig for å utvikle det muntlige gehøret.

En annen måte å systematisere improvisasjon på, er ved å bruke begrepene *idiomatisk* og *non-idiomatisk* improvisasjon, som Bailey (1992) forklarer her:

I have used the terms “idiomatic” and “non-idiomatic” to describe the two main forms of improvisation. Idiomatic improvisation, much the most widely used, is mainly concerned with the expression of an idiom – such as jazz, flamenco or baroque – and takes its identity and motivation from that idiom. Non-idiomatic improvisation has other concerns and is most usually found in so-called “free” improvisations and, while it can be highly stylised, is not usually tied to representing an idiomatic identity. (Bailey, 1992, s. xi. Markeringer i originalen.)

Bailey skiller mellom *idiomatisk* og *non-idiomatisk* improvisasjon. Idiom kan forklares som et ”uttrykk eller vending som er karakteristisk for et språk” (Store Norske Leksikon, 2009a). Innenfor musikk kan man si at det handler om å være tro mot hva som er karakteristisk for én type musikk. Som vi har sett tidligere, kan hver musikk sjanger ha sine regler. Når det gjelder Baileys inndeling, skiller han mellom improvisasjon som er knyttet til en bestemt stil eller sjanger og fri improvisasjon. Den førstnevnte kategorien er bundet til rammer på en annen måte enn den andre kategorien.

Dillan (2008, s.65) skriver om *fire nivåer for grad av forandring* innenfor improvisasjon. Disse er *interpretasjon, improvisasjon innenfor et verk eller en låt, improvisasjon over en indikert premiss/modul/friere improvisert musikk* og *friimprovisasjon*. Denne inndelingen viser en måte å gradere improvisasjon på, fra noen små forandringer i punkt 1 til fri improvisasjon i punkt 4. Når man for eksempel synger en standardlåt¹⁰ innenfor jazz, forholder man seg til et fast akkordskjema når man improviserer. Å improvisere med dette som utgangspunkt faller inn under Dillans kategori nummer 2, som er “improvisasjon innenfor et verk eller en låt” (2008, s. 65). Når det gjelder kategori 1, som Dillan kaller *interpretasjon*, innebærer jo det lite grad av improvisasjon. Da kommer vi tilbake til diskusjonen om hvorvidt frasering, som kan bestå av liten grad av forandring, kan kalles improvisasjon. Dillan skriver at det er vanskelig å sette et endelig skille, men at det kan være mulig å sammenlikne interpretasjon med improvisasjon (2008, s.66). Forskjellen på Baileys og Dillans inndelinger, er først og fremst at Dillan har flere graderinger. De har begge fri improvisasjon, eller fri musikk som Bailey kaller det, som en egen kategori. Deretter har Bailey

10 En standardlåt eller jazzstandard er et uttrykk for en velbrukt låt innenfor jazz.

valgt å ha en kategori to som inneholder musikk som tilhører en sjanger og dermed har noen fastsatte regler. Dillan bruker som sagt flere graderinger for å kunne skille mellom disse. Dette gjør at hun kan gå mer inn i detaljer på hvordan man bruker improvisasjon i ulike sammenhenger. På grunn av dette ser jeg hennes inndeling som nyttig i undervisningsøyemed, siden det kan bli lettere å gi eleven konkrete tilbakemeldinger.

Dillan (2004) skriver, som Madura (1999), at hun gjerne begynner med friimprovisasjon i undervisningen før hun trekker inn fastere rammer, som for eksempel tempo eller akkorder. Dette fører blant annet til at det ikke går an å gjøre “feil”, noe som kan gjøre situasjonen litt mindre skummel (2004, s.167). Ifølge Dillan er friimprovisasjon med på å skape et grunnlag og trygghet for videre utforsking av vokal improvisasjon.

Dillan skriver:

Fri improvisasjon er noe av det vanskeligste å få til å låte bra, nettopp fordi man ikke har definerte rammer, og den frie improvisasjonen er derfor med gjennom hele undervisningsforløpet mitt i større eller mindre grad. Det ligger mange verdifulle erfaringer og utforskningsmuligheter i denne formen for improvisasjon. (...) Friimprovisasjon og improvisasjon over fastere materiale tilfører hverandre viktige og forskjellige erfaringer, og er egentlig to sider av samme sak. Det er derfor heldig å jobbe med begge deler. (Dillan, 2004, s.167)

Her trekker Dillan frem fordeler med å arbeide med friimprovisasjon. Ved å arbeide med friimprovisasjon kan det være lettere å lytte aktivt og å respondere på det som skjer. Hun sier også at det er nyttig å arbeide med *både* friimprovisasjon og improvisasjon over fastere materiale. Dermed forstår jeg det sånn at i motsetning til Madura, som skriver at man bør følge rekkefølgen med hennes tre stadier, mener Dillan at man ikke nødvendigvis kun må holde seg til friimprovisasjon i begynnelsen. Hun skriver at det heller kan være nyttig å arbeide med forskjellige grader av improvisasjon om hverandre, fordi det kan tilføre nyttige erfaringer.

Jeg lurer også på om Madura (1999) sitt oppsett er relevant for alle sjangre. Hun skriver at boken (*Getting started with vocal improvisation*) er for alle sjangre, og omtaler forskjellige sjangre etterhvert. Men jeg kommer ikke unna tanken om at det for en gospelsanger, for å ta et eksempel, ikke opplever nytten av å arbeide med helt fri improvisasjon hvis han eller hun i hovedsak arbeider med konkrete låter. Hvorfor kan man ikke la en nybegynner starte rett på improvisasjon over en låt? Deretter kan man ta det gradvis mer og mer fritt. Hvis eleven ikke har prøvd noe slags friimprovisasjon før, kan det da være en voldsom opplevelse? Eller kan det hende det rett og slett er veldig befriende? Jeg tror ikke det finnes noe endelig svar på disse spørsmålene. Likevel mener jeg

det kan være nyttig som sangpedagog å være åpen for både friimprovisasjon og improvisasjon innenfor stramme rammer for sangere innenfor alle sjangre.

Mentale prosesser

Som jeg var inne på tidligere i denne delen, skriver Dillan at man blant annet bør arbeide med øvelser som fungerer for å sette seg i en tilstand hvor *kreativitet*, *spontanitet* og *intuisjon* kan operere fritt (2004, s.169). Dette er elementer som jeg tenker kommer innunder hva Johansen (2004), som nevnt i del 3.1, kaller *mentale prosesser*. Jeg skal ikke gå detaljert inn på alle elementene, men jeg vil kort se på arbeid med *tilstand* og *kommunikasjon*. Arbeidsmåtene jeg skriver om tenker jeg også kan anvendes i arbeid med andre aspekt av mentale prosesser.

Øvelser som fokuserer på å sette seg i en *tilstand* tenker jeg kan handle om oppgaver der man jobber med fokus, konsentrasjon og tilstedeværelse. Det er jo vanskelig å oppfordre eleven til å gå inn i en tilstand, men man kan heller gi oppgaver som å fokusere på ett element, for eksempel pusten. I arbeid med tilstand og tilstedeværelse tror jeg pust og lytting kan være viktige redskaper. Dette er fordi pusten er en så sentral del av oss, og hvordan vi puster kan ha tilknytning til spenninger i kroppen. Lytting og lytteøvelser kan være viktig fordi det gjør at vi må fokusere.

I del 3.1 siterte jeg blant annet Kruse (1995) som knytter improvisasjon og *kommunikasjon* tett sammen. Som med andre faktorer som har betydning for improvisasjon, bør kommunikasjon også trenes på. Madura (1999) skriver om forskjellige gruppeøvelser som blant annet utfordrer eleven på å kommunisere med de andre i gruppen. Det kan være vanskelig å øve på kommunikasjon alene, derfor tenker jeg at grupper kan være et nyttig redskap i dette arbeidet. Som nevnt tidligere i denne delen skriver Johansen (2004) at man rett og slett må improvisere for å lære å improvisere. Man må gjøre det for å kunne bli bedre på det, dette tenker jeg også gjelder kommunikasjon.

Som nevnt i overskriften er mentale prosesser nettopp dette, en *prosess*. Man må gi eleven mulighet til å modne, og det kan oppstå mye spennende musikk på veien.

Jeg tenker at å ha fokus på en kombinasjon av det tekniskalske, det performative og det kommunikative kompetanseområdet (Johansen 2013), som jeg skrev om i punkt 3.1.3, kan være en god løsning. Å sørge for å utfordre eleven innenfor alle de tre aspektene ved improvisasjon, der man styrker elevens svake sider og samtidige fremhever de sterke, kan være en god løsning.

Til slutt i denne delen vil jeg understreke at dette ikke er et forsøk på en fasit i improvisasjonsundervisning. Det hadde nok heller ikke vært mulig, siden hvordan man underviser er avhengig av ulike rammefaktorer. Johansen (2004) skriver at det finnes ingen oppskrift på en perfekt tilstand eller hvordan improvisasjonsmusikk skal klinge. Det finnes heller ikke oppskrift på det å undervise i det. Videre sier hun: “I alle høve må ein vere kreativ og sensitiv overfor ulike situasjonar og menneske, og vere åpen for å prøve ut eit mangfald av tilnærmingar” (Johansen, 2004, s.198).

3.4 Oppsummering av teoridel

I dette kapittelet har jeg sett nærmere på litteratur som omhandler improvisasjon. Tanken er å bruke denne teorien som et bakteppe for diskusjonen rundt funnene i del 4.

I det første delen var det *definisjoner* på improvisasjon som stod i fokus. At improvisasjon er et stort felt fikk jeg bekreftet allerede der, ved at det var mange forskjellige måter å forklare improvisasjon på. Kommunikasjon, kreativitet og spontanitet var viktige stikkord. Samtidig var det enighet blant de fleste kilder om at improvisasjon er noe som krever forarbeid. Improvisasjon som en samtale ble poengtert av flere kilder, blant annet Dillan (2004) og Kruse (1995).

Når det gjelder improvisasjon og *sang*, så jeg på forskjeller mellom sangere og instrumentalister i deres måte å improvisere på. Dalland (2008) hevder at vokalister i større grad er avhengig av et godt gehør enn en instrumentalist, noe som jeg bare er delvis enig i.

Sjanger er en faktor som kan påvirke improvisasjon. Hver sjanger kan ha ulike regler og rammer for improvisasjon. Disse reglene kaller Dillan (2004) *kodefortrolighet*, og sammenligner det med å lære seg et språk. Berge (2009) skriver om friimprovisasjon er en sjanger eller ikke, og kommer fram til at det heller er en måte man arbeide med improvisasjon på. Bailey (1992) skriver at selv om friimprovisasjon i utgangspunktet ikke er en sjanger, påvirkes musikken likevel av de sjangrene de enkelte utøverene har med seg i “bagasjen”.

Når det gjelder *improvisasjonskompetanse*, skriver Johansen (2013) om det teknisk, det

performative og det kommunikative kompetanseområdet. Disse kategoriene finner jeg nyttige i arbeid med det omfattende feltet som improvisasjonsundervisning er.

Det neste delkapittel handler om *mål*.

Hanken og Johansen (1998) bruker betegnelsene det kognitive, det psykomotoriske og det affektive målområdet. Disse innebærer henholdsvis mentale aktiviteter, koordinasjon og refleksjon. Disse målområdene tar jeg med videre når jeg ser på mål i improvisasjonsundervisningen.

Videre ser jeg på mål i *improvisasjonsundervisningen*, og tar for meg to forskjellige læreplaner.

Det siste delkapittelet omhandler *innhold* i sang – og improvisasjonsundervisning.

Sangundervisning kan inneholde mange elementer, og jeg tar kun for meg et lite utvalg som kan knyttes til improvisasjon: sangteknikk, frasering, gehørtrening og formidling.

I improvisasjonsundervisning ser jeg først på noen *generelle aspekter* ved undervisningen. Aspekter som trekker fram, er blant annet tilstedeværelse, oppmerksomhetsansen, spontanitet og intuisjon. Ruud (1979) skriver at blant annet utrygghet og en sterk betoning av rett og galt kan være med å hindre kreative prosesser. Bjørkvold (1996) trekker også frem lek som et viktig element når man skal skape noe.

Videre diskutere jeg *grader av improvisasjon*. Madura (1999), Bailey (1992) og Dillan (2008) bruker hver sin inndeling for grader av improvisasjon. Jeg stiller spørsmålet om det er noen “oppskrift” på hvordan man skal undervise i improvisasjon.

Til slutt ser jeg nærmere på *mentale prosesser* i improvisasjonsundervisningen. Dillan (2004) skriver blant annet om at man må finne øvelser for å sette seg i en tilstand, der man videre kan arbeide med kreative prosesser. Kommunikasjon er også et viktig aspekt, dette må også øves på.

Jeg skal nå gå videre til å se på funn.

4. Funn

I denne delen av oppgaven skal jeg gjøre rede for funnene i intervjuundersøkelsen. Jeg skal gå inn på hva informantene sier om vokal improvisasjon og hvordan de gjør seg bruk av dette i undervisningen. Jeg vil se dette i lys av teori som ble gjennomgått tidligere i teorikapittelet, og se på fellestrekk og forskjeller i pedagogenes tanker rundt improvisasjon.

4.1 Å definere improvisasjon

For å kunne danne meg et bilde av hva de forskjellige sangpedagogene tenker rundt vokal improvisasjon, har jeg sett det som viktig å spørre hvordan de vil definere improvisasjon. Siden dette begrepet kan være ganske åpent, og i noen tilfeller vagt, kan det være nyttig å vite noe om hva pedagogene tenker om dette. Det jeg opplevde var at å stille dette som et åpningsspørsmål åpnet opp for mye mer enn bare akkurat hvordan de ville definert improvisasjon. For mange av sangpedagogene var dette tett knyttet sammen med hvordan de jobber praktisk med improvisasjon. I flere tilfeller var det også vanskelig for meg å se om de skiller mellom en definisjon og hva som skjer i praksis. Under intervjuene var definisjon av improvisasjon noe av det første jeg spurte informantene om.

Informant 1 definerer improvisasjon på følgende måte:

1: Det er noe som skjer der og da. Noe som skapes ut av intet, det er hovedtrekkene. (...) Men det er klart at det finnes jo forskjellige typer improvisasjon. Det er alltid et slags samspill der. Hvis du står og improviserer helt alene er du jo i samspill med deg selv. Og det som skjer rundt deg vil jo prege måten du improviserer på. (...) Det handler nok i bunn og grunn for meg om å lage nye ting av det som er der.

Jeg: Kan man da bruke gamle ideer? Kan man bruke ting som man har gjort før og det kan fremdeles være improvisasjon?

1: Ja, [drar litt på det] det syns jeg man kan gjøre.

Videre svarer informant 1 på spørsmålet om improvisasjon er noe som gjøres uten en forhåndsdefinert plan:

Jeg er enig samtidig som at når man jobber med skjema¹¹, som for eksempel i jazzimprovisasjon, ligger det jo noen føringer der. Det er ikke sikkert at du har en konkret plan når du begynner å improvisere, men du leser jo skjemaet og du kan jo akkordene. Du vet jo at det ligger noen

¹¹ *Skjema* kan forklares som en oversikt over akkordene og gangen i en låt.

harmoniske føringer der, men du har muligens ikke en detaljert plan fra starten. Noen har jo det, men de fleste vil jo la det være noe rom for improvisasjon.

Informant 1 snakker om at improvisasjon er noe som skjer *der og da*. Og det skapes *ut av intet*.

Senere kommer det fram at informanten mener at improvisasjon bygges opp av noe som har blitt gjort tidligere, siden hun sier at “det handler nok i bunn og grunn for meg om å lage nye ting av det som er der.” Informant 4 snakker om det samme, at improvisasjon handler om å lage noe nytt av et allerede eksisterende materiale:

Det finnes vel ikke egentlig noe nytt. En sjelden gang kommer man ut for noen helt nye sammenstillinger, men stort sett er jo alt satt sammen (...) mer eller mindre en million ganger før. Jeg er vel mer opptatt av at det er en reforvaltning av kunnskap som du allerede må inneha. Nye sammenstillinger av alt du innehar av ting som er mulig å utføre.

Informant 4 sier at hun sjelden opplever at det oppstår noe helt nytt. Som regel har de fleste musikalske valg blitt gjort en eller annen gang tidligere. Men informanten trekker frem at man kan spinne videre på materiale som en allerede har kjennskap til, og utføre musikken på nye måter. Sangeren kan ta nye valg med et kjent materiale. Videre fokuserer informanten på at improvisasjon også innebærer at du har noen tidligere erfaringer og kunnskap å bruke i improvisasjonen. Dette vil si at man må ha tilegnet seg denne kunnskapen på en eller annen måte. I del 4.3 som handler om undervisning vil jeg utdype dette.

Informant 3 snakker om hvordan hun vil definere improvisasjon:

Det kan jo være så mye. Jeg tenker at man tar egne selvstendige nye tonevalg eller rytmiske valg i forhold til sånn en sang er, (.....) eller så handler det jo veldig mye om musikalsk selvstendighet, at man har kommet såpass på vei i sin musikalske reise at man klarer å tenke “hva er det jeg hører” eller hva har jeg lyst til å gjøre i forhold til det jeg synger nå, hvor kan jeg gå, hva har jeg muligheten til å synge ut ifra akkordene og melodien?”(...) Alle sangere synger i en viss grad improvisasjon, så det spørs jo akkurat hva man tenker at improvisasjon er. [ler]. Det går jo ikke an å si helt hva det er, eller hvordan man underviser i det. For det er en så naturlig del av sangerens vesen, det er noe alle sangere gjør. (...)

Informanten sier at improvisasjon er en *naturlig del av sangerens vesen*. Hva er sangerens vesen? Bjørkvold (1996) skriver som nevnt tidligere om det musiske mennesket. Det er naturlig for oss å bruke musikk. Vi er naturlig skapt til å ville leke, skape og utfolde oss. Er det dette informanten tenker på når hun sier at improvisasjon er en naturlig del av sangerens vesen? Å skape, og gjerne leke, er noe man gjør når man improviserer. Litteraturen jeg har tatt for meg tidligere i oppgaven, har ikke nødvendigvis brukt uttrykket *lek* så mye, men jeg tolker det likevel som om det har ligget

der som en underliggende tanke. Kreativitet, spontanitet og å skape noe er alle elementer som jeg forbinder med lek.

Lek er også et element som informant 2 fokuserer på i sin definisjon av improvisasjon:

Jeg vil si som en slags definisjon å finne på i øyeblikket, leke, våge å la seg inspirere, og våge å skape i øyeblikket.

Informanten setter improvisasjon i sammenheng med å finne på noe der og da, noe som informant 1 også la vekt på i sin definisjon. I tillegg setter informant 2 *lek* i sammenheng med det å skape noe.

Informant 2 snakker også om samspill og kommunikasjon når hun skal definere improvisasjon:

Jeg har lyst til å begynne med begrepet improvisasjon i en større betydning, altså utvide begrepet til å handle om en måte å samspille og være i kommunikasjon på. Være i verden og uttrykke seg på. Det handler om tilstedeværelse, og egentlig en åpenhet i øyeblikket, sånn at man kan respondere på det som skjer, der og da, eller gi uttrykk for en følelse, for en ide, der og da. Det handler i veldig stor grad om nærvær og om det å nullstille seg. (...) [O]g det som en livsholdning synes jeg er interessant. Når det gjelder musikk, som jeg elsker og underviser i, jobber jeg veldig mye med improvisasjon som kommunikasjon med elevene mine. (...)

Informant 2 velger først å utvide improvisasjonsbegrepet når hun skal forklare definisjon. Hun trekker fram samspill og kommunikasjon som viktige faktorer i improvisasjon. For henne handler det om tilstedeværelse og en åpenhet i øyeblikket. Informanten snakker også om nærvær, og det å nullstille seg. Dette vil jeg beskrive som at informanten snakker om improvisasjon som en *tilstand*. Videre kan improvisasjon ifølge informanten være en *livsholdning*. Dette tenker jeg kan være at man ikke legger fra seg improvisasjonsinnstillingen når man avslutter en låt, men at man kan ha denne innstillingen generelt i hverdagen. Siden improvisasjon for henne handler mye om kommunikasjon, kan dette kan føre til en åpenhet til det som skjer rundt en og til mennesker man møter. I del 3.1 tok jeg fram flere kilder som også sammenlikner improvisasjon med en hverdagslig handling, nemlig samtalen. Dette innebærer kommunikasjon og gjerne også en innstilling til at man ikke vet hva som skal skje.

Informant 2 forklarer at når man improviserer må man forholde seg til fortid, nåtid og fremtid samtidig:

Jeg synes også man kan si når man snakker om improvisasjon forholder den improviserende seg til fortid og fremtid på en veldig øyeblikksrelatert måte. (...) Når man bygger ut i øyeblikket oppstår ofte denne logikken. Hvis du greier å forholde deg til det som har vært, det du føler i øyeblikket og beveger deg framover mot det du ser for deg og hører for deg, rett foran nesen din, oppstår gjerne en slags form for logikk. Det synes jeg er spennende.

At informanten trekker inn *tid* viser at dette er noe hun også fokuserer på. Hun sier at det oppstår en logikk. Denne logikken oppstår hvis man klarer den balansekunsten det er å forholde seg til fortid, nåtid og fremtid, og samtidig klarer å utvikle musikken videre. Jeg synes det er interessant at informanten bruker uttrykket *logikk* om det som skjer i improvisasjonssituasjonen. Jeg oppfatter det som at hun ikke mener at denne logikken oppstår i *alle* situasjoner som innebærer improvisasjon, men i de situasjonene der de involverte forvalter tidsaspektet på en god måte. Å forvalte tidsaspektet kan forstås som å ha såpass overskudd at man klarer å forholde seg til fortid, nåtid og fremtid, og samtidig videreutvikle de musikalske elementene. Dette forstår jeg som noe som må trenes på. Å forholde seg til tid på denne måten skriver både Kruse (1995) og Dillan (2004) om tidligere i denne oppgaven. Hvordan trener man på denne forvaltningen av tid så man kan oppnå denne formen for logikk? Sier informantene noe om dette? Dette kommer jeg tilbake til i delen som omhandler undervisning.

Flere av informantene var raske med å trekke inn *formidling* når de snakket om improvisasjon. De understrekte viktigheten av å ha noe å formidle som sanger når man fremfører en låt.

Informant 4 forklarer en av utfordringene ved improvisert musikk:

Jeg synes det er et problem i mye improvisert musikk, særlig i standardlåtmateriale: Man kan gjøre veldig mye rett, og kan lære seg å frese avgårde og en del tekniske ting, men hvis jeg ikke hører noe sted at de faktisk lar seg rive med eller at de tilfører noe, noe som er litt vanskelig å sette navn på men.. energi, at du kjenner at her groover det. Det er ikke noe som de sitter og gjør mens de pusser tenner. (...)

Informant 4 forteller at hun opplever at musikere kan være svært dyktige tekniske, men at de ikke nødvendigvis formidler bra av den grunn. Hun sier at de må tilføre musikken noe, energi eller man kjenner at de er med. Så det er ikke nødvendigvis at det er teknikken som er det viktigste for å kunne gjøre en låt som rører ved publikum. Informanten sier at de må la seg rive med og tilføre energi. Kan dette også kobles til tilstedeværelse?

Informant 3 forklarer også viktigheten av formidling:

Det aller viktigste er at en improvisasjon må skje ut ifra noe man ønsker å formidle. At ikke det bare blir noe man slenger inn på slutten av en linje, eller en frase, (...) men at det kommer ut ifra noe man har lyst til å formidle eller understreke i en tekst, eller en følelse man har lyst til å skape. (...) Jeg tenker at som en sanger handler om å skape noe for de som hører på, akkurat som man maler et lerret. Vi skal prøve å skape en følelse eller formidle noe, og da må det også ligge bak improvisasjonen.

Informanten sier at som sanger handler det om å skape noe for de som hører på, eller å formidle noe. I likhet med forrige sitat tolker jeg det som om tilstedeværelse også kan være et viktig element her. Videre sier hun:

Det må ligge noe mer bak, og da trenger det ikke være perfekt engang. (...) Det kan hende at det er planlagt på forhånd at han skal syng akkurat de tonene, men at det er en mening under enn bare selve tonene. Og da, særlig innenfor de sjangrene som jeg underviser mye innenfor, gospel og soul og rbn, må det ligge noe mer bak eller så blir det bare tomme linjer og improvisasjon som bare kan bare falle helt feil. Så dét tenker jeg er det aller viktigste med improvisasjon.

Informanten sier at som sanger handler det om å skape noe for de som hører på, eller å formidle noe. At hun sier “det må ligge noe bak” tolker jeg som at hun mener at eleven skal ha en plan for hvor hun eller han vil med fremføringen sin. Dette har jeg inntrykk av at informanten også mener gjelder generelt i sang. Når det gjelder improvisasjon, tolker jeg det som at eleven bør ha arbeidet med dette på forhånd av en fremføring. Eleven bør ha improvisert over denne låten tidligere, og testet ut hva han eller hun kan syng. For informanten trenger det ikke være perfekt, og dette tolker jeg som at sangeren kan gjøre feil av noe slag, eller være på et sangteknisk lavt nivå, og likevel klare å formidle noe gjennom improvisasjon. Dette stemmer overens med hva informant 4 sier i forrige sitat. Begge informantene er enige i at det viktigste for en sanger ikke er å gjøre alt “riktig”, det vil si teknisk og musikalsk overskudd, men å kunne formidle noe. Og da er det ikke alltid så viktig om sangeren gjør noen tekniske feil eller lignende. Jeg opplever at i mye sanglitteratur finnes det mer undervisningsopplegg rundt det tidligere nevnte tekniske aspektet (Johansen, 2013) enn hva det gjør med formidling. Kan det være lettere å finne en løsning på tekniske utfordringer, enn hvis eleven ikke har arbeidet med uttrykk? Bør man da starte opp med å undervise i formidling tidlig i sangundervisningen, og ta tak i det tekniske etterhvert? Eller kan man risikere at sangeren utvikler en usunn sangteknikk? Arder (1999) påpeker som sagt viktigheten ved gi eleven repertoar som ikke er over elevens tekniske nivå. Hun skriver at mange sangpedagoger unngår å fokusere på fortolkning av sanger hos nybegynnerlever, nettopp for å unngå at eleven ikke har utviklet god nok teknikk til å klare det. Samtidig sier Arder, som nevnt i punkt 3.3.2, at arbeidet med interpretasjon er “en modningsprosess, og det å interpretere sanger kan foregå på mange nivåer” (1999, s. 37). Ut

ifra informantenes utsagn og Arders tanker om interpretasjon, forstår jeg det som at det være bra å arbeide med fortolkning og formidling med sangere på alle nivåer.

I neste del snakker informant 2 om det å gi et musikkstykke liv, noe som jeg tenker også kan knyttes til formidling.

4.2 Begrunnelser for undervisning i vokal improvisasjon

Problemstillingen i denne oppgaven omhandler blant annet hvordan sangpedagogene begrunner bruk av improvisasjon i sangundervisningen, eller valget om å eventuelt ikke bruke det. Det var interessant å se hva de fokuserte på da jeg spurte om dette.

Først vil jeg se på informant 2 sitt svar:

Jeg: Du nevnte jo det å få rytmisk oversikt, hva annet kan elevene få ut av å jobbe med improvisasjon?

2: Nei det er udiskutabelt. Når man skal utvikle seg musikalsk (..) I enhver formidling av et stykke musikk ligger det et premiss, nemlig at utøveren gir det liv. Hva skal en utøver gjøre for å gi et stykke musikk liv? Det er å bruke seg selv og sitt eget liv. Det er å kjenne på stemningen i et rom og å bli inspirert av komponisten og musikken, men helt konkret handler det om frasering. I så stor grad. Og hvis jeg utvider fraseringsbegrepet omhandler det også klang. Og for meg handler klang og rytme om uttrykk. (...) Skal man formidle et stykke musikk, så man det ha liv. Og for at det skal ha liv, må det ha denne fleksibiliteten, denne litt lekende skapende innstillingen.

Informanten nevner tidligere i intervjuet at improvisasjon er viktig for å oppnå en *rytmisk oversikt*. En rytmisk oversikt forstår jeg som at eleven skal ha god time, periodedefølelse og kunne benytte seg av forskjellige groover. Helt konkret for informanten handler det om frasering, som igjen har betydning for uttrykk og formidling. I del 3.3.2 som omhandler frasering, skrev jeg at arbeid med rytme kan inkluderes i uttrykket frasering. Videre sier informanten at utøveren har ansvar for å gi musikken liv. Dette er for henne helt essensielt i sang. Utøveren må ha noe å tilføre sangen, en intensjon med det han eller hun gjør. For å kunne gi et musikkstykke liv, må man ha en skapende og lekende innstilling. Videre sier hun:

2: Nettopp det at eleven får den tryggheten innenfra til å tørre å frasere på sin måte. Ikke bare gjøre det som er riktig ut ifra lærerens eller stilartens perspektiver. Og (..) i forhold til å gi et stykke musikk liv, hvor skal du hente det livet ifra? Det blir ikke sant hvis du bare tenker deg til det ut ifra det du har lært på skolen. Det må komme fra deg, fra din skaperkraft, og da kommer tryggheten inn. Da må man føle den inni seg sånn at man tør å gjøre det.

Jeg: Og da handler improvisasjon litt om å finne den skaperkraften som du snakker om og?

2: Absolutt. (...) Å koble seg på sin egen skaperkraft kan man si, for jeg tror i og for seg alle har det i ulik form.

Informanten sier at eleven må tørre å frasere på sin egen måte, og ikke kopiere noen andre. Eleven trenger ikke nødvendigvis å følge stilartens eller lærerens preferanser, men må kunne ta selvstendige musikalske valg. I del 3.2.1 skrev jeg om at hver sjanger kan ha sine egne koder, noe som blant annet Dillan (2004) kaller *kodefortrolighet*. Det er disse kodene informant 2 sier eleven har mulighet til å bryte. Videre snakker informanten om at man må koble seg på sin egen skaperkraft. Man må hente noe fra seg selv, kan hende hun mener fra sin egen musikalitet? Dette tenker jeg kan handle om kreativitet, spontanitet, og om å tørre å stole på egne ideer. For å kunne gjøre dette er det klart at trygghet spiller en avgjørende rolle.

Informant 4 begrunner undervisning i vokal improvisasjon på følgende måte:

Jeg: Er improvisasjon viktig for deg i din undervisning, hvorfor eller hvorfor ikke?

4: Jo den er veldig viktig. (...) Selv om du jobber med en ferdig låt, og ikke skal improvisere, er det like viktig. Og det handler om å lytte aktivt og kreativt, om overskudd på materialet, og det handler om å ikke være redd for å trå feil. Det handler om å få et større overskudd for å forvalte en interpretasjon. For det handler også om å strekke strikken, å våge å hoppe selv om du ikke vet hva som er i andre enden. (...) Det er jo klart, at ved å hoppe mye høyere en det du egentlig trenger å hoppe, så skapes det en slags tillit til deg selv, til situasjonen og til materialet. Det går ikke an å si at du skal ha tillit, du må få det via erfaring. Så jeg tenker sånn sett så er improvisasjon en del av det. Selv om du ikke skal improvisere på låten så er det ikke så dumt å gjøre det litt likevel[er].

Improvisasjon er en viktig del av informantens undervisning. Hun bruker også improvisasjon med elever som i utgangspunktet ikke skal improvisere over materialet. Da bli hensikten å gi eleven et større overskudd i musiseringen. Informanten sier at ved å våge å gå utenfor komfortsonen kan man etterhvert oppnå en slags tillit. Dette tenker jeg har sammenheng med trygghet. I forrige sitat snakker informant 2 om at den tilliten må til for å kunne hente fram skaperkraften. Mener de egentlig det samme? Jeg tolker de begge som at man er avhengig av trygghet i situasjonen for å kunne utvikle seg som sanger og improvisatør. Informant 4 sier at tilliten må opparbeides gjennom erfaring. Derfor bør man oppfordre eleven til å prøve nye utfordringer tilpasset elevens nivå. Dette kan føre til at eleven blir tryggere i ulike situasjoner, og tryggere til å stole på seg selv og sine egne musikalske valg. Som sitert i del 3.3.3 skriver Johansen (2004) at man må "improvisere for å lære å improvisere" (s.197), noe som kan handle om å tørre å teste ut nye utfordringer.

Informant 4 forklarer videre hva sangelever kan få ut av å arbeide med improvisasjon:

Mye bedre lytting, og dermed en reell kommunikasjon med bandet. De blir tvunget til å lytte på konteksten de agerer inni, det vil si trommeslageren, bassisten.. (...) Noen ganger føler jeg det fungerer best når man rett og slett kommer inn i den såkalte flow-tilstanden.

Ifølge informanten blir sangeren mye bedre til å kommunisere med sine medmusikere. Dette er blant annet fordi hun eller han utvikler evnen til å lytte ved å arbeide med improvisasjon. Som nevnt i del 3.1, er kommunikasjon et viktig elementer i improvisasjon. Kruse (1995) skriver som sagt om improvisasjon som en samtale der man må forholde seg til hva de andre sier (s.40). Jeg får inntrykk av at informanten mener noe av det samme når hun snakker om kommunikasjonen med bandet. Man må ta imot forslag, og gi videre til de andre. Hvis man ikke lytter godt nok, kan man gå glipp av viktig informasjon. Informanten snakker også om en flyt-tilstand som man kan komme inn i. I del 3.1 skriver blant annet Johansen (2004) om denne flyt-tilstanden, eller flow som det også kalles, som et av de kognitive aspektene ved improvisasjon. Dette er en altopplukende tilstand, og informant 4 sier at noen ganger fungerer improvisasjon best når man kommer inn i denne tilstanden.

Informanten begrunner arbeid med improvisasjon videre:

[B]andforståelse, skapingen og.. Man blir en bedre musiker fordi man faktisk er nødt til å forstå musikken, man er nødt til å jobbe teoretisk, teknisk. (...) Overskuddet, tilgangen på det intuitive og som også er dette uttrykket som man ikke trenger å problematisere så mye for det er jo et uttrykk der som regel. (...)

Her nevner hun bandforståelse, noen som kan ha sammenheng med forrige sitat der hun snakker om kommunikasjon med bandet. Men bandforståelse kan i tillegg handle om at en setter seg inn i hvordan de forskjellige instrumentgruppene lytter og kommunisere. For eksempel kan det hende en trommis lytter etter noe annet enn vokalisten. At en sanger har en forståelse for dette, kan påvirke hans eller hennes kommunikasjon med bandet og dermed hvordan de musiserer sammen.

Informanten sier at ved å arbeide med improvisasjon blir man en bedre musiker. Dette snakker informant 3 om i del 4.1, når hun sier at improvisasjon handler om musikalsk selvstendighet. Jeg tolker informantene dithen at det handler om å ha overskudd, dette kan være blant annet teknisk, uttrykksmessig og kommunikativt (Johansen 2013 i del 3.1.3).

Informant 1 sier følgende om hvorfor hun bruker improvisasjon i sangundervisningen:

Jeg: Da har vi nevnt det å lage fraseringer, å lage egne versjoner, hørelære og gehørtrening. Er det andre ting du tenker som eleven kan få ut av og utvikle ved å jobbe med improvisasjon?

1: Frigjøring, og det å skjønne at det er jo alvor men det skal også være lek (..) Jeg tenker at det gir dem en fantastisk mestringsfølelse. Når de plutselig finner ut av hva de kan synge, og når de merker at de blir styrket på mange forskjellige plan.

Jeg: Bedre selvtillit som sanger høres det ut som?

1: Absolutt.

Jeg: Tenker du at man kan bli en bedre sanger av å arbeide med improvisasjon?

1: Ja!

Informanten nøler ikke med å bekrefte at hun mener at man kan bli en bedre sanger av å arbeide med improvisasjon. Dette får meg til å tenke at det kan hende at informantene ser på improvisasjon som en aktivitet som dekker mange områder i sangundervisningen. Kan det være hun mener at det er en helhetlig måte å arbeide på? Hun fokuserer på frigjøring, og at improvisasjon innebærer en kombinasjon av alvor og lek. Arder (1999) snakker som nevnt tidligere om frigjøring av stemmen for å kunne klare å synge det man ønsker. Kan dette være det informantene mener? Hun sier at sangeren kan oppleve en fantastisk mestringsfølelse ved å arbeide med improvisasjon. Kan dette være fordi man får erfaring med så mye mer enn ved å "bare" synge sanger som de er? Man får testet ut sine egne grenser, man må gå ut av komfortsonen som flere av informantene har snakket om. Hun sier at sangeren blir styrket på mange forskjellige plan. Dette tolker jeg som at informantene ikke bare tenker at dette gjelder på det rent musikalske plan. Måten informantene legger dette frem på sier meg at hun også tenker på mentale og kommunikative aspekter ved å arbeide med improvisasjon, på samme måte som Johansen (2004) i del 3.1 snakker om mentale prosesser.

Informant 3 om begrunnelse for improvisasjon:

Jeg: I tillegg til det å finne nye måter å frasere på og å løse melodier på, hva annet kan en sanger sitte igjen med ved å jobbe med improvisasjon?

3: Improvisasjon er jo helt fantastisk for å jobbe med sin egen musikalitet. Det er vel kanskje det som oppsummerer det best. Det er jo det å hele tiden dra seg ut av komfortsonen. Vi modnes hele tiden da, og ikke bare havne i det trygge. Selvfølgelig er det ofte starten på å skrive egen musikk og. Det at man på en måte kan skape fine ting ut ifra intet, det tror jeg kan komme av at man i lengre tid har jobbet med improvisasjon. De som er gode på improvisasjon skriver ofte fine ting også. De er vant til å skape noe nytt.

Informant 3 snakker i likhet med informant 4 om at improvisasjon også handler om å komme seg ut av komfortsonen. Å arbeide med improvisasjon er ifølge informantene bra for å jobbe med sin egen musikalitet. Dette tenker jeg, i likhet med forrige sitat, kan være en helhetlig måte å tenke improvisasjon på. Diskusjonen rundt musikalitet skal jeg ikke gå inn på her, men jeg vil understreke

at det innebærer både tekniske og mentale aktiviteter. Informanten snakker også om låtskriving i forbindelse med improvisasjon. Hun sier at å improvisere er en begynnelse på å skrive låter. Begge deler er skapende og kreative aktiviteter, og flere av informantene har nevnt dette i løpet av intervjuene.

Informant 3 forteller også om når hun ikke bruker improvisasjon:

Jeg har tro på at når jeg jobber med en nybegynnersanger, er det ikke improvisasjon jeg ville ha startet med. Men å heller få en trygghet, begynne med det litt grunnleggende tekniske først. Min erfaring er ihvertfall det at hvis man ikke starter med det å få en sunn stemme og blir kjent med stemmen sånn at man synger sunt og riktig, kan man komme seg litt i dumme spor hvis man går rett på å tenke improvisasjon med en gang.

Hvis det er snakk om en nybegynner, sier informanten at hun ikke begynner med improvisasjon med én gang. Hun ønsker først å etablere en trygghet, og å få på plass en sunn sangteknikk før de begynner med improvisasjon. Dette begrunner hun med at eleven kan “komme seg litt inn i dumme spor” hvis man ikke først har teknikken på plass. Jeg tolker dette som at hun erfarer at elever kan lære seg usunne tekniske vaner hvis de begynner med improvisasjon uten å ha sunn sangteknikk. Her ser jeg igjen likhetstrekk med Arder (2001) som diskuterer om man bør vente med interpretasjon til eleven har nådd et visst teknisk nivå.

Videre konkluderer informant 3 med at hun ikke alltid venter med improvisasjon likevel:

Men det er gjerne noe jeg venter med, altså ornamentering, særlig improvisasjon da. Det er på en måte effekter, men på en måte ikke. Det er litt pynten på kaka, vi vil gjerne bake kaka først, og så pynter vi den til slutt. Da får man som regel best resultat. Men det er jo ikke alltid man jobber sånn likevel [ler].

Informanten forteller at hun gjerne ser på improvisasjon og ornamentering som effekter, og sammenligner det med å pynte en kake. Da arbeider hun først med teknikk, som også nevnt i forrige sitat, deretter med improvisasjon. Men, som hun sier til slutt, så er det ikke alltid hun jobber i den rekkefølgen likevel. Jeg tolker dette som at hun ser an og tilpasser undervisningen til hver elev og situasjon. Noen ganger kan det hende improvisasjon er en god inngangsport til en sunn sangteknikk, andre ganger har eleven behov for å ha trygghet i en stødig sangteknikk før hun eller han begynner å utforske improvisasjon.

Tidligere i denne oppgaven¹² skrev jeg om det *kognitive, psykomotoriske og det affektive målområdet*. Hvis jeg nå ser på hva informantene har trukket frem, fokuserer de mye på de to førstnevnte kategoriene. Det affektive målområdet som blant annet innebærer refleksjon, får ikke fokus i like stor grad. Dette kan helt sikker være på grunn av min måte å stille spørsmålene på. Samtidig er dette interessant hvis det vil si at informantene ikke har like stort fokus på det. Kan det hende man tenker at dette skjer litt av seg selv? Eller er dette et felt det er vanskelig å undervise i?

Johansen (2013) skriver som nevnt i del 3.1.3 om det teknisk, det performative og det kommunikative kompetanseområdet. Når jeg ser på informantenes uttalelser, finner jeg at de fokuserer på alle disse nevnte områdene. Dette tenker jeg kan si noe om at informantene tenker helhetlig om sangundervisning.

Videre skal jeg se på hvordan informantene underviser i improvisasjon.

4.3 Undervisning i improvisasjon

I denne delen skal jeg se nærmere på hva informantene sier om undervisningsinnhold relatert til vokal improvisasjon. Vedrørende uttrykket *undervisningsinnhold* vil jeg minne leseren på min tidligere definisjon, beskrevet i teorikapittelet¹³. Denne delen vil ta for seg forskjellig undervisningsinnhold ved sangundervisningen som informantene trekker frem i intervjuene, og se på forskjeller og likheter i hva informantene fokuserer på. Undervisningsinnholdet jeg trekker frem er *friimprovisasjon, frasering, trygghet, imitasjon og avlæring*. Utvalget er basert på kategoriene informantene og jeg vektla under intervjuene.

4.3.1 Friimprovisasjon

¹² Punkt 3.2.1 i denne oppgaven.

¹³ “Forfatterne Hanken og Johansen (1998) derimot, forklarer innhold som at det omfatter *både* lærestoff og læringsaktiviteter. Lærestoff vil kan være sangene en lærer seg, akkorder og musikkteori, mens læringsaktiviteter kan være å synge, å komponere og å danse. (Hanken og Johansen, 1998, s.66). Siden musikk er et felt der læringsstoff og læringsaktiviteter lett kan gå inn i hverandre, velger jeg i tråd med Hanken og Johansen sin inndeling å bruke innhold som en betegnelse for begge deler.” (punkt 3.3.1 i denne oppgaven)

Friimprovisasjon kan, som nevnt i del 3.1.2, være helt fritt uten noen regler (Kullberg og Sjøgren, 1994). Jeg opplevde at flere informanter delte dette synet på friimprovisasjon, at det ikke er noen fastsatte regler. Flere av informantene bruker friimprovisasjon i undervisningen, og det var interessant å høre deres erfaringer rundt dette.

Informant 1 om sier følgende om friimprovisasjon - og kanskje også vanlig improvisasjon:

“[F]ordi det handler om å bli trygg på stemmen sin, og skjønn hva en kan gjøre med den, rett og slett.”

For informant 1 er friimprovisasjon også et redskap man kan bruke for å bli trygg på sin egen stemme. Det kan være en måte å utforske stemmen på, som ikke setter noen krav til noe “riktig” eller “feil”, eller et visst klangideal. Som jeg skrev om i punkt 3.3.3 kan en slik arbeidsmåte, der man ikke har for stort fokus på hva som er rett og galt, være med på å legge tilrette for kreative prosesser hos eleven (Ruud, 1979). Dette er etter hva jeg har forstått, et viktig argument for informant 1 for arbeid med improvisasjon.

Hun forteller videre:

[D]a hadde jeg impro valgfag og var med i mange band som jobbet veldig mye med det. Jeg syntes det var kjempestas, jeg fikk bryne meg på veldig mye ting. Jeg skjønte litt mer av stemmen min og, og det gjorde jo underverker for hørelære og sånn som jeg syntes var litt vanskelig. Plutselig så skjønte jeg ting. (...) Jeg begynte ihvertfall å jobbe litt med etnisk improvisasjon, og der får man brukt stemmen mer, ikke bare liksom “dubidubidu” [synger] med mer sånn “woaaaouuu” [synger]. Friimprovisasjon har også vært veldig befriende å jobbe med. (Informant 1)

Informanten sier at det har vært veldig befriende for henne å jobbe med friimprovisasjon. Når hun sier at hun sang “dubidubidu”, tolker jeg det som at selv om dette skulle være friimprovisasjon, improviserte de innenfor noen av rammene jazz-sjangeren setter. Da kommer vi tilbake til det blant annet Bailey (1992) skrev om at man har alltid med seg en sjanger i bagasjen. Dette kommer jeg snart tilbake til. Videre forteller informanten at ved å arbeide med etnisk improvisasjon fikk hun brukt stemmen i større grad. Da tenker jeg at kanskje var det for stramme rammer tidligere, og at det var mindre “regler” i etnisk improvisasjon? Et tungt fokus på regler kan som sagt tidligere ha hatt innvirkning på hennes trygghetsfølelse i arbeidet med improvisasjon. Hun sier også at friimprovisasjon har betydd mye for hennes forståelse av hørelære-faget, noe som hun understreker i følgende sitat:

Fordi jeg tenker jo at man bør jobbe med friimprovisasjon, man kan gjøre det to og to også, man trenger ikke vokalgruppe. (..) Jeg tror det er kjempebra, for du får trimmet ørene dine (Informant 1).

Hun sier friimprovisasjon er bra for å få “trimmet ørene”. Dette tenker jeg kan ha med gehør å gjøre, hun nevner også hørelære som et viktig utbytte av improvisasjon i løpet av forrige sitat. Det kan også ha med lytting å gjøre. I forrige del ble lytting nevnt flere ganger som noe eleven får ut av å jobbe med improvisasjon. Jeg har inntrykk av at informanten her også mener at å arbeide med improvisasjon, og her friimprovisasjon, stiller store krav til lytting hos den enkelte. Informanten arbeider også med friimprovisasjon når hun har individualundervisning, så dermed gjelder ikke arbeid med friimprovisasjon bare band og større grupper for henne.

Jeg spør om informant 4 tenker at friimprovisasjon kan være sjangernøytralt:

4: Friimprovisasjon er ikke nødvendigvis sjangernøytralt for det fins veldig mange avarter av ting der også det handler kun om hvilke utøvere da, som er der og hvilken bagasje har de med seg, for de har jo med seg en eller flere sjangre, som regel, (..) så sånn sett så tenker jeg at nei det finnes ikke noen sjangerfri variant, men det finnes likevel det som metodikk. (..) Improvisasjon er ingen sjanger men en utøverform. (..) Metoden kan være hundre prosent sjangerfri men..den som tar imot den må på en måte forvalte det ut ifra sin sjangerpreferanse, og det vil jo i et fritt forløp, det er vel der du hører det best, at det ikke fins noe helt sjangerfritt.

Hun sier i likhet med Bailey (1992) i del 3.1.2 at siden det er mange utøvere innenfor friimprovisasjon, vil de ha med seg sin musikalske “bagasje” som blant annet innebærer sjangerpåvirkning. Dermed vil friimprovisasjon naturlig nok inneholde noe sjangertilknyttede elementer. Informanten 4 sier dermed at hun ikke mener at friimprovisasjon er helt fri for sjangerpåvirkning, men at *metodikken* kan være det. Måten undervisningen legges opp kan være sjangerfri, deretter kommer elevene med sine innspill som kan være fra forskjellige sjangre. Informanten understreker at friimprovisasjon ikke er en sjanger, men en *utøverform*. Dermed kan man si at friimprovisasjon er en måte å musisere på, noe som også Berge (2009) framhever (del 3.1.2 i denne oppgaven). Som tidligere skrevet i teoridelen, tenker jeg at dette synet på friimprovisasjon kan være med å “åpne opp” begrepet – for musikere fra alle sjangre, men også for alle typer innfallsvinkler og besetninger. Vi har tidligere sett at informant 1 gjerne improviserer fritt en og en med elevene, og dette kan være med å understreke at man ikke trenger et helt band for å arbeide med friimprovisasjon.

Informantene 2 forteller om undervisning i friimprovisasjon:

Jeg: Har du brukt fri improvisasjon med elever?

2: Ja, litt. Men jeg vil si at de fleste hos meg er ikke så interessert og det blir ikke disse lange strekkene. Det blir ikke at vi utforsker virkemidler innenfor den frie improvisasjonen, fordi at jeg tenker at i fri improvisasjon har man jo også en verktøykasse, men det må du utvikle litt. Det må ligge der sånn at du bare kan fiske de opp, fritt, og der føler jeg ikke at jeg har hatt noen studenter som har villet, hatt tålmodighet eller lyst til å jobbe lenge nok til at vi har kommet dypere i det.

Informanten forteller at hun underviser i friimprovisasjon, men at det ikke skjer ofte. Dette er på grunn av at elevene ikke er så interesserte i dette. For å arbeide med friimprovisasjon sier informanten at man må jobbe med virkemidler, sånn at man har redskaper å bruke i improvisasjonen. Disse virkemidlene forstår jeg kan være de fire parametrene *tonetrinn*, *dynamikk*, *verdi* og *klang* som Kruse (1995) skriver om (del 3.3.3). Jeg tolker informanten sånn at man må bruke tid på å utforske de forskjellige virkemidlene før man virkelig kan få utbytte av friimprovisasjon. Kan dette sammenlignes med koder som inngår i det forskjellige sjangrene, som nevnt tidligere? Eller handler det mer om å frigjøre eleven fra de sjangerkodene som han eller hun mer eller mindre bevisst er påvirket av?

4.3.2 Frasering

Et av de mye brukte begrepene innenfor sangundervisning, er frasering. Som vi så tidligere i oppgaven, kan uttrykket frasering tolkes både som en måte å improvisere på og som en fortolkning av en sang. Siden det eksisterer flere synspunkter rundt dette, både i litteratur og i praksis, vil det være naturlig å anta at de fire sangpedagogene kan ha forskjellige syn på hva frasering er.

Informant 1 forklarer om det er viktig for henne undervise i vokal improvisasjon:

Ja, det er viktig for meg å jobbe med improvisasjon med sangelevnene mine, både på skjema eller at jeg spiller en turnaround, jeg spiller noen akkorder og de får testet seg ut på å lage linjer, og lage melodier som passer, både rytmisk og melodisk, fordi jeg er veldig opptatt av frasering (...)

Dette sitatet forteller først og fremst at informanten sier det er viktig for henne å bruke improvisasjon i sangundervisningen fordi hun er opptatt av frasering. Hun beskriver også hvordan hun kan undervise i improvisasjon. Hun spiller noen akkorder, enten tilhørende en låt eller noen hun velger selv, og så skal elevene skape melodier til dette. Informanten inkluderer også arbeid med rytmikk i begrepet frasering, noe som stemmer overens med definisjonen til Cooper og Sickler

(2004) i del 3.3.2.

Det ser ut til at informant 1 skiller mellom improvisasjon og frasering, noe vi kan se når hun svarer på spørsmålet om hun bruker improvisasjon ofte i undervisningen:

1: Ja jeg gjør det [bruker improvisasjon ofte]. Jeg jobber mye med musikalelever og der er det jo ikke så mye improvisasjon. Men litt, der er det mer frasering, vi bytter ikke ut hele linja men kanskje et par toner her og der. Men de andre elevene som ikke jobber konsekvent med musikal, når vi lærer låter vil jeg jo at de skal improvisere på hver låt [ler]. Ellers er det jo ikke noen vits, hvis du bare skal synge en sang sånn som den er.

Jeg: Så for å lage sin egen versjon er det viktig?

1: Veldig viktig.

Tidligere i oppgaven, i delen som omhandler innhold i sangundervisning, tar jeg opp spørsmålet om frasering kan være improvisasjon. Det er som sagt flere meninger om dette, blant annet Dillan (2008) som jeg forstår stiller improvisasjon og frasering på nogenlunde lik linje. Jeg synes det kan være vanskelig å si helt sikkert hva informant 1 tenker om dette. Det er ikke sikkert det er nødvendig å ha et klart skille. Men det kan være greit å være klar over dette i møte med andre sangere, elever og sangpedagoger. Da kan kommunikasjonen gå lettere i samtalen rundt sangfaget og improvisasjon. Et resultat av frasering kan være å lage sin egen versjon av en sang. Dette trekker informant 1 fram som et viktig poeng. Hun sier at det ikke er vits i at eleven skal synge en sang akkurat sånn som den er. Ønsket hennes er at eleven, gjennom å arbeide med improvisasjon og frasering, skal kunne lage sin egen versjon av sangen. Dette er svært viktig for informanten, noe hun også gjentar.

Når jeg spør informant 3 om hvordan hun arbeider med improvisasjon, forteller hun at hun som regel arbeider med konkret låtmateriale:

Jeg: Så når du da bruker improvisasjon i undervisningen, er det først og fremst med låter?

3: Ja.

Jeg: Er det da i litt forhold til frasering og..?

3: Ja. Hvis man merker at sangeren er litt i denne komfortsona, prøver jeg å dra sangeren litt ut av den. Og jeg jobber en del med at vi rett og slett improviserer sammen. Og det er veldig tilfeldig at det er meg, men det er fordi vi to er sammen. Og med én gang man jobber med improvisasjon sammen med en annen sanger, får man jo med én gang andre impulser, fordi to sangere synger jo aldri helt likt.

Informant 3 arbeider først og fremst med låter og frasering når det kommer til improvisasjon. Hun improviserer gjerne sammen med eleven. Det å improvisere sammen med en annen gir begge parter nye impulser, noe hun utdyper videre:

Vi improviserer gjerne over noen enkle akkorder som jeg spiller, eller så tar vi utgangspunkt i en låt som vi har lyst til å tenke annerledes på. (...) Plutselig gjør jeg andre ting fordi jeg synger sammen med henne, og omvendt. (..) Det er en enkel måte å gjøre det på. En enkel måte å tenke nye tonevalg på er å ikke alltid få lov til å begynne på den samme tonen man alltid starter på [ler]. (....) Da er det akkurat som om jeg blir satt ut av komfortsonen. Og plutselig skjer det noe nytt på veien. Jeg oppfordrer alltid de som har lyst til å jobbe videre med improvisasjon til å synge og øve mye sammen med andre (Informant 3).

Informanten forteller konkret hvordan hun kan improvisere sammen med elevene. Hun trekker fram en oppgave som går ut på å velge ny starttone for en frase, noe som gjør at man blir satt ut av komfortsonen. Dermed kan man ikke lene seg på akkurat det man har gjort tidligere, og må finne nye løsninger. Jeg kan tenke meg at dette er en effektiv måte å lage nye fraseringer på, også siden den første tonen i en frase ofte kan være veldig godt innarbeidet hos en sanger. Jeg har personlig testet ut dette med mine elever, og opplever stadig at ved å forandre den første tonen så forandrer gjerne de følgende tonene seg også. Dette kan føre til spennende musikalske valg, og elever som blir overrasket over sine egne fraseringer.

Informant 2 snakker om improvisasjon og *rytmikk*, noe som hun tidligere har trukket fram som en viktig del i arbeidet med frasering:

[O]g i forhold til å jobbe med diksjon jobber jeg mye med kaudervelsk, for eksempel, altså lekespråk, bablespråk. Da er vi inne på improvisasjon, og veien fra det snakke lekespråkaktige og over mot og innpå rytmikk den er veldig kort. Det har jeg også oppdaget gjennom mange år. (...) I gospel og soul har de litt den snakkefølelsen, i de sjangrene er det jo veldig mye formidling av mye tekst. Jeg la merke til at hvis jeg fikk eleven til å nesten snakkesynge, kanskje finne på noe eller bable over og så legger jeg kanskje på et beat.(...) Det er nesten som en snakkeaktig eller språklig innfallsvinkel til både improvisasjon og til en rytmisk oversikt.

Informanten forteller at hun bruker mye *lekespråk* i arbeid med diksjon. Dette fører eleven fort over til arbeid med rytmikk, som vi har sett i del 3.3.2 og som informanten har sagt tidligere, kan regnes som arbeid med frasering. Videre sier hun at hun også arbeider med å *snakkesynge*, noe som hun erfarer er “en fin innfallsvinkel til både improvisasjon og til en rytmisk oversikt”. Ved å trekke talestemmen inn i sangen og arbeidet med rytmikk, kan eleven få en ny forståelse av arbeidet med rytmikk. Kan hende dette kan føre til at eleven ikke tenker så mye på å synge, og på de sangidealer han eller hun bærer med seg. Dermed kan eleven kanskje bli tryggere i situasjonen, og som Ruud (1979) skriver er trygghet et viktig utgangspunkt for kreative prosesser. Jeg ser for meg at dette også kan være et godt redskap som kan hjelpe eleven til å finne flere nyanser og muligheter i sin egen stemme.

Informant 4 snakker også om rytmikk:

Og det der on the surface, som stadig er et problemområde som man må fokusere på i sangundervisningen ..sangen “the autumn leaves [synger], kan man jo gjerne ha et lydbilde av for seg selv, men så får du servert en groove som handler om noe helt annet, og som derfor skaper et helt annet fundament i kompet. Men enkelte synger gjerne som om ingenting var hendt, og hører ikke etter sånne ting som diksjon for eksempel. Dette er jo for meg det perkussive virkemiddelet i sanginstrumentet.

Hun sier at det er en utfordring at sangeren ikke oppfatter grooven i en låt, og gjerne synger uten å lytte til bandet. Informanten sier at diksjon er det perkussive virkemiddelet som en sanger har. I likhet med informant 2 i sitatet overfor fokuserer hun også på diksjon i undervisningen, noe som jeg også vil plassere som en del av arbeid med fraserings.

4.3.3 Trygghet

Under alle intervjuene har trygghet dukket opp som et viktig element, opptil flere ganger. Alle informantene har sagt at trygghet er viktig når man arbeider med improvisasjon, også med sang generelt. Som nevnt i del 3.3.3 kan trygghet ha betydning for kreative prosesser (Ruud, 1979).

Informant 1 snakker om hvordan hun underviser:

Jeg: Da høres det ut som om du putter litt inn gehørtrening og?

1: Ja man sniker jo det til da, sant, men det er viktig at man ikke sier “ du nå skal vi jobbe med hørelære”, for da låser de seg. [ler]. Du kan heller si “nå skal vi jobbe med vokaløvelser for stemmen din, og da er det mye en kan gjøre.

jeg: Sier du “nå skal vi jobbe med improvisasjon?”

1: Ja til noen sier jeg jo det, hvis de skjønner greia. “Du i dag tenkte jeg at du skal improvisere littegrann”. “Hør her, nå spiller jeg c moll og gmoll. Vær så god”. Men med andre... “Nå skal jeg spille litt akkorder her, og så skal du prøve å lage litt melodier på det”, høres det greit ut?” [ler]

Jeg: Ja, da ufarliggjør du det litt.

1: Ja. (...)

Informanten velger i noen situasjoner å ikke si til eleven at de skal improvisere. Dette begrunner hun med at eleven låser seg. Som jeg så på i del 3.1 kan det ligge mye forventning i ordet “improvisasjon”. Eleven har nok også sine tanker om hva improvisasjon kan være. Hvis dette da fører til et fokus på hva som er riktige og gale musikalske valg, eller tanker om at improvisasjon er

vanskelig, kan dette virke hemmende på eleven. Som jeg skrev om i del 3.3.3, mener Bjørkvold (1996) at et ensidig fokus på rett og galt kan føre til at eleven blir redd for å mislykkes. Dette fører ikke med seg trygghet, og dermed kan det være svært utfordrende å få gjennomført en kreativ prosess som improvisasjon er. Jeg tolker informanten dithen at hvis eleven har forstått at improvisasjon er en aktivitet der det er lov å prøve og feile, kan det være helt naturlig å bruke uttrykket improvisasjon. Hvis eleven derimot har et annet bilde på improvisasjon, kan det noen ganger være lurt å bruke et annet uttrykk.

Informant 2 svarer på spørsmålet om hun underviser alle elever i vokal improvisasjon:

Absolutt alle mine elever taes på en måte inn i improvisasjonselementet. Men det er ikke sikkert at de tenker over det. Jeg er i utgangspunktet ikke så opptatt av hva ting heter, men for eksempel hvis det er en såkalt nybegynner som kommer inn hos meg, som er veldig opptatt av å synge riktig og kanskje mest av alt lengter etter en kontroll, (...) vil jeg jo nettopp få den personen til å føle seg trygg i akkurat det ferdighetsnivået vedkommende har. Trygghet er et utgangspunkt for improvisasjon. Det vil jeg sette to streker under.

Her trekker informanten frem trygghet, og understreker at det er et utgangspunkt for improvisasjon. Hun sier dermed at hvis man skal jobbe med improvisasjon, må man også arbeide med trygghet. I likhet med informant 1 sier hun også at hun ikke alltid kaller det improvisasjon. Dette forstår jeg som at hun også gjør for å gjøre eleven trygg. At eleven kan være veldig opptatt av å synge riktig sier også noe om at han eller hun kan ha en frykt for å gjøre feil. Dermed kan arbeid med trygghet være ekstra viktig for elever i den situasjonen. Informant 2 forteller videre:

Derfor er jeg gjerne streng. Jeg er vokst opp med mye strenghet med lærere, (...) jeg elsker den strengheten. Jeg opplever at disse strenge pedagogene har gitt meg en følelse av trygghet på min musikalitet. Jeg har blitt veldig speilet på at det er den musikaliteten inni meg som er det flotte i min musikalske utvikling. Eller det som er på en måte det jeg skal stole på, og det prøver jeg å bringe videre. Så når det kommer en nybegynner inn hos meg, (...) ganske raskt begynner jeg kanskje med herming. Og jeg gjør det så enkelt som mulig, i og for seg nesten alltid, men særlig hvis det er en nybegynner. Da er vi allerede inne på improvisasjon.

Informanten snakker om at hennes sangpedagoger har gitt henne en følelse av trygghet på sin musikalitet. Dette har ført til at hun har fått trygghet til å stole på sine egne musikalske valg. Dette ønsker hun å bringe videre til sine egne elever. Informanten forklarer at når hun arbeider med en nybegynner, begynner hun gjerne med oppgaver som er så enkle som mulig. Dette tolker jeg som at hun gjør for å etablere en opplevelse av trygghet og mestring hos eleven. Hun forklarer hvordan hun kan hjelpe elevene med dette:

Min erfaring er at de aller fleste er litt redd for det [improvisasjon]. Man føler seg veldig naken, er redd for å gjøre feil og å dumme seg ut. Derfor oppnår jeg størst resultater ved å lure de litt [ler], eller ved å ihvertfall skape en trygghet på at dette er ikke farlig. (...) Det går på det at man ikke må gi de mentale fryktmekanismene for stor vekt, det er et sånt stort prinsipp her i livet. Så jeg må si at jeg jobber mye med lek og trygghet. Det blir best.

Denne frykten for å improvisere erfarer informanten berører de fleste sangere. Dermed prøver hun å lure de litt inn i improvisasjonen. Dette tolker jeg som at hun kan presentere aktiviteten som noe annet enn improvisasjon, på samme måte som informant 1 tidligere i denne delen. Dermed kan man unngå at eleven legger sine forventninger og eventuelle fordommer inn i aktiviteten. For som sagt, hvis man har for stort fokus på rett og galt, kan dette være hemmende for kreativiteten. Informanten sier at det handler om å ikke gi de mentale fryktmekanismene for stor vekt. Vil dette si at frykten for å improvisere er så innarbeidet at det har blitt en mekanisme man må arbeide med over lengre tid? Informanten arbeider mye med lek og trygghet, fordi hun sier at "det blir best". Dette kan etter min mening bety at lek er viktig i arbeidet med trygghet, og dermed for arbeid med improvisasjon generelt. Her kan vi trekke paralleller til Bjørkvold som skriver om viktigheten av lek som en skapende aktivitet (del 3.3.3). Mitt inntrykk er at informanten deler det samme synet på at å arbeide med lek kan forløse kreative prosesser hos eleven. Dette kan kanskje være ekstra viktig hvis frykten har blitt en mekanisme. Lek fører også med seg latter, noe som kan være med å ufarliggjøre en situasjon.

Herming er en av metodene informanten bruker, noe som jeg kommer tilbake til i del 4.3.4.

Informant 3 deler sine tanker om trygghet:

Jeg skjønner selvfølgelig at noen studenter eller noen elever synes det er skummelt med improvisasjon, for det handler jo om å komme ut av komfortsonen, og om å synge noe man ikke er helt sikker på om funker. Men det er jo der man må starte.

Informanten sier at hun har forståelse for at noen synes at det er skummelt å improvisere, siden man da må gå ut av komfortsonen. Men jeg får inntrykk at av hun mener man likevel bør improvisere og komme seg ut av komfortsonen. Man bør starte der sier hun, og da kan det muligens, i likhet med informant 2, handle om å gi eleven små utfordringer i starten for å etablere en trygghet. Videre forteller informant 3 om hva som kan skje når man tør å gå ut av komfortsonen:

Og det kan jo skje magiske ting når man tør å slippe den da, at man, at ikke man er redd for å gjøre

noe feil, men det å bare å synge ut fra det man ønsker å formidle, det er ofte da disse improvisasjonene blir .. noen ganger blir man jo helt slått i bakken når man hører folk som gjør noe. Så det er ikke alltid det er så teknisk korrekt, men det er likevel noe som bare er helt fantastisk.

Når eleven kommer til det punktet der han eller hun ikke lenger er redd for å gjøre feil, men har trygghet i improvisasjonssituasjonen, kan det ifølge informanten oppstå magi. Kan dette være noe av det samme som “flow”-tilstanden som Johansen (2004) skriver om? (del 3.1) Vi kommer også tilbake til formidling som et viktig resultat av å tørre å gå ut av komfortsonen. Da tør man å ta litt mer sjanser, og med trygghet i bunnen kan man komme inn i en kreativ prosess som Ruud (1979) snakker om i del 3.3.3.

4.3.4 Imitasjon

I løpet av intervjuene ble arbeid med imitasjon trukket frem flere ganger. Jeg ser det dermed som interessant å studere dette nærmere.

Informant 1 snakker om egen erfaring med improvisasjon som sanger:

(...) Jeg jobbet med ting som var enda mer utfordrende fordiplutselig var musikk noe helt annet, jeg plukket¹⁴ kor¹⁵ og jeg skjønnte ikke alltid hva det var hun ba meg om å gjøre når hun sa du må planke dette koret. Men det å få lov til å bryte opp ting på den måten der det var helt magisk, og det ble ti ganger artigere å synge, og vanskeligere [ler].

Informant 1 opplevde det svært positivt å bli introdusert for improvisasjon i studietiden. Dette ga henne nye utfordringer, og hun trekker fram *planking* som en del av dette. For henne løftet det opplevelsen av å synge til et nytt nivå, hun sier det var magisk. Det ble også mye gøyere for henne å synge. I tillegg sier informanten at det også ble vanskeligere å synge. Måten hun fortalte dette på gav meg et inntrykk av at det ikke var negativt at det ble vanskeligere for henne å synge. Tvert imot tolker jeg det som om hun ble motivert av dette til å arbeide enda hardere. Videre i intervjuet sier hun:

Men noe som kanskje blir litt nedprioritert i dag, det er det med å plukke andres kor. For det har hjulpet veldig mye for meg, og det tror jeg er veldig sunt. Men da krever det og at læreren hører eleven etterpå. Mange lærer veldig mye av å forske i dybden på sånne type ting, rett og slett. Ja det er viktig. Og å tørre å høre på på fri musikk, friimprovisert musikk, ikke være redd. Det er fint, men du må stille deg inn på det. (..) og improvisasjon kan være innviklet og gjøres kjempevanskelig, eller det

14 Å *plukke* eller å *planke* noe, er det samme som å lære seg noe ved hjelp av imitasjon.

15 Et *kor* er i jazz-improvisasjon det samme som en improvisasjonsdel, gjerne med en solist.

kan være kjempelett. Det er litt opp til hver enkelt hva innstilling man har (Informant 1).

Informant 1 forteller at hun ønsker at det skal fokuseres mer på plukking av kor i sangundervisningen generelt. Grunnen til dette er at det har vært av stor betydning i hennes egen utvikling som sanger, og da får jeg inntrykk av at hun vil at hennes elever også skal få muligheten til å oppleve dette. Å arbeide med imitasjon er viktig for å jobbe med det muntlige gehøret, ifølge Johansen (2004) i del 3.3.2 i denne oppgaven. Jeg tolker informant 1 som at hun er enig i dette, siden hun i tidligere sitater også har lagt vekt på lytting som et viktig utbytte av improvisasjon. I tillegg oppfordrer informanten sangere til høre på *friimprovisert* musikk. Det kan være uvant, men det er ifølge informanten nyttig. Kan hende hun ønsker at eleven skal oppleve nye musikalske løsninger som kan være med å dra ham eller henne ut av komfortsonen? Til slutt i dette sitatet sier hun at improvisasjon kan være både enkelt og vanskelig, og at det er opp til hver enkelt hva slags innstilling man har. Dette kan kanskje knyttes til utfordringen som nevnt i del 3.3.3 om å fokusere for mye på rett og galt i arbeidet med improvisasjon. På samme måte som at for mye fokus på rett og galt kan hemme en kreativ prosess (Ruud, 1979), tenker jeg at et fokus på at noe er “vanskelig” kan være hemmende på samme måte. Som sangpedagog har jeg fått innprentet at noe man *ikke* skal si til et kor eller en elev, er at noe er *lett* eller *vanskelig*. Da legger man noen forventninger til situasjonen. Hvis eleven ikke klarer noe som sangpedagogen fremmer som *lett*, kan dette i verste fall gå ut over elevens selvtillit.

Informant 4 forteller om noe av det hun bruker i sin undervisning:

(...) Det er jo gøy med Bobby McFerrins eller andre sangeres lydpalett, men hva annet kan du gjøre med den? Kan du gjøre noe annet enn det Bobby McFerrin gjør, kan du gjøre noe annet enn det Sidsel Endresen gjør? (...) Prøv å finne dine veier.

Informant 4 forteller at elevene hennes gjerne kan jobbe med å lære seg andres kor, for eksempel av Bobby McFerrin eller Sidsel Endresen. Men hun sier det er viktig at eleven tar dette videre, og ikke bare kopierer for å kopiere. Hvordan kan de bruke ideer fra de forskjellige sangerne inn i *sin* musisering? Informanten ønsker at eleven skal finne sin egen vei og ta egne valg.

Informant 3 snakker om å herme eller plukke:

Jeg ber sangere som vil jobbe med improvisasjon finne en artist som de synes gjør spennende tonevalg, og så bare herme, altså bare plukke det de gjør. Finne en frasering eller finne noen linjer som de synes artisten gjør fint. Hvis man får inn noen sånne vendinger, da blir det akkurat som man får et større repertoar selv. Ikke at man gjør ting helt likt, men da har man øvd seg på noen sånne krumspring [ler] (...) Det er ihvertfall en måte å komme i gang da, med å tenke. Og høre på de som kan det, de som man synes er inspirerende for eksempel. (...) Det tror jeg kan være bra.

Når hun har elever som ønsker å jobbe med improvisasjon, pleier informanten å be de finne en sanger de liker som de kan herme etter. Dette fører til at man lærer nye fraser og vendinger, og dermed får et større repertoar. Hun sier i likhet med informant 4 at man ikke nødvendigvis skal gjøre det helt likt som artisten. Det er heller en måte å bli inspirert på, å få prøvd seg på noen nye måter å frasere på. Dette er med på å utvide elevens handlingsmuligheter.

Informant 2 snakker om bruk av *tema*:

(...) På et enda mer konkret nivå, er det jo dette med bruk av tematikk, altså tema, som jeg har vært opptatt av i min undervisning. Jeg prøver å hjelpe elevene mine til å synge fram, leke fram motiver som kanskje jeg kan gjenta for dem, og speile for dem, og så kan de jobbe med det, undersøke et sånt tema. Og det er litt åpnende for elevene ofte, at de hører plutselig hvordan de kan leke med et motiv, og hvordan det skaper en sammenheng. (..)

Informanten forteller at hun ofte bruker å arbeide med tema sammen med elevene sine. De improviserer fram nye ideer, hermer og videreutvikler temaene. Dette sier informanten kan være åpnende for eleven, noe som jeg tenker kan være at de får oppleve nye måter å synge og improvisere på. Hun sier at de plutselig hører hvordan de kan leke med et motiv. Dette kan gi elevene muligheter til å utforske motiver og fraseringer videre. Sammenhengen som informanten snakker om, kan være noe av det samme som logikken hun fortalte om i del 4.1.

4.3.5 Flyt og tilstedeværelse

Flere av informantene fortalte om en tilstand av flyt i arbeid med improvisasjon. Tilstedeværelse var også en viktig faktor for flere.

Informant 2 forteller mer om hvordan hun underviser i improvisasjon:

Når de [elevene] har et visst ferdighetsnivå, jobber vi alltid med ornamentikk. Og kobler det opp mot improvisasjon og rytmisk forståelse. Og så er det det med at når du jobber som låtskriver, da er en helt avhengig av denne flyten, for da improviserer man jo fram musikk når vi sitter foran pianoet, og leker det fram. Da bruker vi alle disse momentene som vi snakket om tidligere, dette her med å ha en overordnet form, du vurderer litt underveis kan man si, i denne improvisatoriske strømmen. Andre ganger klarer man helt flyt, (...) og jeg jobber med å la det blåse med vinden på en måte, sånn at jeg bare ikke tenker i det hele tatt, det er kjempedeilig når det skjer.

Informanten beskriver denne flyten som har blitt nevnt tidligere (Johansen 2004 i del 3.1) også under betegnelsen *flow*. Hun forteller at når hun skriver låter er hun helt avhengig av en flyt, siden hun da leker og skaper musikk. Noen ganger kan hun vurdere litt underveis hva som skjer, mens andre ganger blir hun helt oppslukt i denne flyten. Når det skjer, er det som om hun ikke tenker i det hele tatt, men hun lar seg bare rive med. På samme måte som Dillan (2008) i del 3.1 sier hun at det er en fantastisk opplevelse når denne flyten kommer. Videre forteller informanten om tilstedeværelse som påvirker formidlingen:

For å synge en sang sånn at det virkelig formidles over, er du jo avhengig av at du er åpen. Jeg har noen ganger sunget i begravelser eller en eller annen spillejobb der det ble helt magisk. Og det som er kjennetegnet for det, er at man har vært veldig åpen, sånn at du har hatt kontakt med følelsene dine. Det ligger litt i tilstedeværelsen at du på en måte er åpen.

Hun sier at det å være åpen er viktig for hvordan man formidler, og en åpenhet fører til at du har kontakt med følelsene dine. Informanten setter tilstedeværelse og åpenhet i sammenheng, og sier at man er avhengig av å være åpen for å kunne være tilstede. Ut ifra dette sitatet, kan man da anta at ved å fokusere på følelser kan man arbeide med tilstedeværelse?

Informant 2 er også opptatt av pedagogens tilstedeværelse:

Skal man undervise i improvisasjon er det så viktig at pedagogen praktiserer en improvisatorisk innstilling i undervisningen. (...) Jeg har et rituale for før hver time, (...) før eleven kommer inn i rommet, lufter jeg, åpner opp notatsiden til eleven, setter fram mappen med låter (...) sånn at det er system rundt oss, sånn at det ikke er kaos rundt oss. Hvis vi skal gå inn i disse rommene hvor vi er trygge og kaste oss ut i det ukjente er det godt at det ikke er mange praktiske tulleting for alles del. (...) Jeg står litt på gulvet og puster, "ok nå er det den personen sin time. Nå skal vi se hvilken reise dét er". (...) det som er grunnen til at de kommer tilbake tror jeg er mye på grunn av at de kjenner at når de kommer inn hit, da går vi litt inn i denne verden. Da legger vi til rette for den utforskningen. Vi legger til rette for å se hvor tilstedeværende kan vi være i denne timen. Så det er på en måte

pedagogiske improvisatoriske grunnholdning.

Her presiserer informanten at det er viktig at pedagogen selv fokuserer på tilstedeværelse. Ved å følge dette ritualet som hun forteller om, setter hun fokus på neste elev og neste time. Dette hjelper informanten i å praktisere tilstedeværelse. Når da sangpedagogen er åpen, som nevnt i forrige sitat, tenker jeg at det kan være lettere for ham eller henne å forstå hva eleven trenger i dag.

Kommunikasjonen blir bedre, ihvertfall fra sangpedagogens side. Informanten bruker uttrykket den *pedagogiske improvisatoriske grunnholdning*, som jeg synes er et godt uttrykk for det hun forklarte om tilstedeværelse. Denne improvisatoriske grunnholdning til improvisasjon er noe av det samme Dillan (2004) sier om at pedagogen må ha erfart improvisasjon før han eller hun kan undervise i det på en god måte. På samme vis tolker jeg informanten sånn at sangpedagogen bør ha erfaring med å arbeide med tilstedeværelse før han eller hun går over til å undervise i dette. Videre er det opp til sangpedagogen å legge tilrette for at eleven også kan oppleve tilstedeværelse. Dette gjør informant 2 blant annet på denne måten:

Når det da kommer en nybegynner inn hos meg, jobber jeg alltid med pust og blick og slippe skuldre og kjenne søylen og tærne og alt dette her.

Her forteller informant 2 om hvordan hun pleier å undervise nybegynnere. Det første hun er gjør, er et slags rituale som er beskrevet i sitatet. Hun jobber med pust, noe som jeg kommenterte i del 3.3.3 (om mentale prosesser) kan være med på å løse spenninger i kroppen. Informanten jobber også med avspenning og bevissthet over kroppen, øvelser som jeg tenker har betydning for elevens tilstedeværelse. På denne måten jobber informanten med å få eleven bevisst på sin egen tilstand.

Også informant 4 snakker om improvisasjon som en tilstand:

Jeg har en slags fiktiv todeling jeg jobber utfra (...) Metakompetansen, altså den overordnede kompetansen er én del av det. Ikke hva du improviserer over, men hvordan du improviserer i seg selv. Dette omhandler alt fra hvilken tilstand du er i, mitt personlige avtrykk, den improviserte tilstand. (...) Og så handler det om kommunikasjon, hvordan er det jeg og du snakker sammen. (..) Og så er det fagkunnskapen som jo kan endre seg alt etter om du er danser eller musiker eller hvilken sjanger du holder på med.

Informanten sier hun deler sitt arbeid med improvisasjon inn i to deler. Dette er fagkunnskapen, som jo går på det musikkfaglige og tekniske, og metakompetanse. Den sistnevnte handler om hvordan du improviserer i deg selv, der tilstand er en del av denne. Videre så handler det også om

kommunikasjon. I likhet med de to første informantene trekker hun også fram kommunikasjon. Det handler, som hun sier, om “hvordan er det jeg og du snakker sammen”. Dette kan knyttes til både musikk og i livet generelt, slik som jeg tolker det.

Videre forteller informanten om undervisningen:

Disse tingene [metakompetansen] må også trenes på, så når vi jobber med et ensemble her i improvisasjonsundervisningen er det ikke kun den rene fagkunnskapen som er hovedfokuset. Det går veldig inn i hverandre. (...) Metakompetansen består altså av komponenter som inngår i det å improvisere i seg selv.

Hun sier at når hun underviser et ensemble, er det metakompetansen som står i fokus. Dermed fokuserer det mest på arbeid med blant annet tilstand og kommunikasjon. Dette må, som informanten sier, øves på.

4.4 Forskjell på sangere og instrumentalister

Jeg spurte informantene om de hadde noe inntrykk over at sangere og instrumentalister forholdt seg til og arbeidet med improvisasjon på forskjellige måter. Informant 1 svarte som følger:

1: Jeg har jobbet en del friimpro i vokalgruppe, og da opplever jeg at man hadde mye fokus på at vi må ta litt roller. (..) [N]år jeg jobber med instrumentalister, er det ofte at trommisen tar beatet, bassisten tar bassen og så videre. (..) mens i vokalgruppe,(..) alle er vant til å være korister eller solister, og da føler jeg at folk er flinkere til å ta litt uvanlige roller. Min erfaring er ihvertfall det at vokalister kanskje tenker at de må ta den rollen.

Jeg: Mens i et band så går det litt mer sånn av seg selv å ta en litt mer automatisk..

1: Ja, min erfaring er at da tar man liksom lettere til det som er den vanligste hovedoppgaven.

Informanten sier at når hun arbeider med instrumentalister, blir det fort til at man tar de rollene man kjenner til. Men når hun jobber med sangere, opplever hun at de kan være flinke til å ta mindre vante roller. Kanskje grunnen til dette er at sangere må uansett gjøre noe nytt i den situasjonen, dermed kan det hende de har større fokus på de andre mulighetene enn det instrumentalistene har. Jeg tolker det litt som om sangerne muligens i større grad enn instrumentalistene blir utfordret på å gå ut av komfortsona i arbeid med vokalgrupper. Kan friimprovisasjon dermed kanskje ha enda mer for seg for sangere, siden de i større grad blir tvunget til å ta uvanlige roller?

Informanten forteller videre:

Jeg: Men når du da jobber med en gruppe instrumentalister som skal bruke stemmen, når de har blitt trygge, opplever du en forskjell på en sånn gruppe enn en vokalistgruppe?

1: Å ja, stor forskjell, for vokalister, de tenker mer harmonisk og prøver å lage fine klanger, mens de som ikke i hovedsak er sangere bruker seg mer som et perkinstrument og det blir ikke så mye sånne linjer da. Men der er sangerne, de er liksom klar for å begynne å terse seg oppover med en gang mens instrumentalistene jobber på en litt annen måte

Jeg: Er det noen av de to gruppene som tør mer, eller er det litt vanskelig å si?

1: Nei det kommer helt an på folkene og settingen og..

Informanten opplever at vokalister fokuserer mer på harmoni og klang, mens instrumentalistene tar mer perkussive oppgaver. I situasjoner der informanten jobber med både sangere og instrumentalister, virker det som om alle tar de mer kjente rollene. Med tanke på hvilken av gruppene som våger mer, ser informanten ingen generell forskjell på instrumentalister og sangere. En av grunnene til at dette er interessant, er at jeg opplever at det kan være lettere for instrumentalister å kaster seg uti en improvisasjon enn for en sanger, noe som også Dalland (2008) nevner i sin masteroppgave. En grunn til dette kan være at instrumentalister gjerne har mer erfaring med improvisasjon enn en del sangere har. Dette *kan* føre til at en instrumentalist er noe mer komfortabel i improvisasjonssituasjonen.

Informant 3 forteller om sine tanker rundt forskjellen på instrumentalister og sangere:

3: Jeg tror det er veldig likt. For det handler jo om toner på samme måte, den eneste forskjellen er jo at en pianist kan gjøre det mer fysisk, trykke på de riktige tangentene så får han de melodiene han vil ha. Vi [sangere] har liksom ikke noen knapper å trykke på helt konkret, men det er derfor jeg igjen tenker at jo mer plattform eller grunnmur man har, teknisk, jo lettere blir det selvfølgelig å gjøre de tonevalgene man vil. Da står man jo enda friere når man skal improvisere, for da er det en mindre ting å tenke på. Det tekniske er på plass, da trenger jeg ikke være redd for at jeg ikke treffer den tonen og må improvisere noe annet.

Informant 3 sier at hun i utgangspunktet ikke tenker at det er så stor forskjell på sangere og instrumentalister. Hun sier at den eneste forskjellen er at instrumentalistene i motsetning til sangerne har det fysiske instrumentet helt konkret foran seg. Dermed gjentar hun at det er viktig for sangeren å ha et teknisk grunnlag for å kunne synge de tonene man vil. Da står man friere til å improvisere.

Informant 4 snakker om sangere og instrumentalister:

Jeg: Opplever du at sangere og instrumentalister har forskjellige måter å jobbe med og forholde seg til improvisasjon og musikk på?

4: Ja, men det ligger mer på referansegrunnlag som ut fra instrumenttekniske ting. Sagt på en enkel måte er det litt sånn at pianisten eller gitaristen har et fysisk veldig tydelig bilde på hvor de skal. (...) Så det går ganske fort å orientere seg teknisk rett, men det betyr ikke dermed at det tekniske riktige blir kreativt eller at det faktisk blir spennende å høre på. (..)

I likhet med informant 3 snakker hun også om at en instrumentalist fysisk kan trykke ned en tone, eller *ha et fysisk bilde på hvor de skal*. Dette sier hun fører til at det går fort å vite hva man han eller hun skal spille. Men, som hun også har sagt tidligere, er ikke teknisk riktig ensbetydende med en spennende fremføring eller god formidling.

Informant 2 snakker også om at instrumentalistene har adgang til det fysiske instrumentet på en annen måte en sangerne :

2: Det som er en god ting og kanskje en noe som gjør veien lengre til det spontane uttrykket, det er jo at du kan fysisk trykke ned en tone og der er den. Og har du tonarten eller akkordrekken så trenger du å lytte litt mindre, du kan for eksempel se tastaturet på pianoet og bare trykke ned en tone. Dette med at klangdannelsen er inni kroppen, og det syngende som vi alle har et forhold til, det er spesielt. Og det er noe vesentlig i det i forhold til improvisasjon, fordi det er liksom så nært.

Informanten snakker om klangdannelsen, som hos en sanger er inni kroppen. Hun sier at det syngende er noe vi alle har et forhold til, siden vi alle har en stemme. Og dette syngende er viktig i arbeidet med improvisasjon, siden det er så nært. Dette minner meg om hva Bjørkvold (1996) skriver i del 3.3.3 om det musiske menneske, at det er en viktig del av oss. Informanten forteller videre:

Jeg: Føler du det blir mer spontant når du jobber med vokalister?

2: Nei, absolutt ikke, (..) fordi at alle har en vei å gå inn til det spontane. Men du kommer rett på klingen når du jobber med en sanger, det er rett inn på kjernen (..) En instrumentalist kan du kanskje jobbe med i lang tid, og instrumentet er imellom det syngende og levende. Og kanskje læreren lurer på hvordan han skal greie å komme inn til det bakenfor. Og da vil det at en instrumentalist kommer til en sangpedagog kanskje være en veldig fin ting, fordi at hvis de må synge, og veldig mange som underviser i improvisasjon med instrumentalister gjør dette, de får de til å synge sammen med det de spiller. Og aldri slå ned tangenten før du synger tonen. Du synger, du spiller det du synger inni deg da. Det er veldig mange [musikere] som synger mens de improviserer også, så jeg har egentlig tatt de over mest over på vår banehalvdel.

Informanten ønsker gjerne at instrumentalister skal synge for å få kontakt med det syngende og levende. Instrumentet kan noen ganger komme i veien for dette, dermed erfarer hun at det kan være godt for dem å bruke sang. Nettopp dette med å synge det du spiller er en mye brukt metode blant instrumentalister, sier informanten. Informant 4 sier noe av det samme:

Generelt sett så tror jeg det er, mens pianister og musikere på instrumentalsiden må lære seg å slippe instrumentet og skape musikk på et intuitivt plan, må sangeren lære seg å gå litt mer teknisk til verks. (...) Sangere må bli mer operative på teoriplanet og pianoplanet og lære seg rytmiske groover og annet som ligger opp i dagen i instrumentalopplæringen, sånn at man også er i stand til å snakke det språket som bandet ditt gjør. Dette er både i forhold til å snakke om hva vi skal gjøre og hvordan vi skal gjøre det, men også å i forhold til å forstå hvordan en trommis funker, altså hva er det trommisen faktisk legger vekt på i lyttingen sin.

Informant 4 erfarer at generelt sett har sangere bruk for å arbeide mer med de tekniske aspektene ved improvisasjon som musikkteori og forståelse av groover. Dette er også viktig med tanke på hvordan en sanger kommuniserer med bandet. I arbeidet med teori kan sangeren gjerne bruke pianoet som et redskap. Alle disse elementene er viktig for at en sanger skal kunne sette ord på hva hun eller bandet gjør.

Informant 4 snakker som nevnt tidligere om det å være dyktig teknisk men å ikke nødvendigvis være god til å formidle:

Med instrumentalister er det gjerne slik at du må koble dem tilbake igjen til det inspirerte hemmelige stedet, fordi de har blitt så flinke. (Informant 4)

Informanten forteller at hun opplever at instrumentalister gjerne har blitt så flinke at det tar alt fokuset. Har det neste blitt for dyktige? Tidligere hørte vi at både denne informanten og informant 3 fortalte at en fremføring ikke trenger å være teknisk perfekt for å kunne innebære god formidling. Hun bruker uttrykket *det inspirerte hemmelige stedet* – dette kan handle om tilstedeværelse, om å finne den tilstanden der man får kontakt med flyten, følelsene og alle disse elementene som kan være nyttige i arbeid med formidling (se del 3.3.3 om mentale prosesser).

Informant 4 snakker om sanginstrumentet i forhold til prestasjon:

Prestasjon ja, som ofte er veldig er sett veldig nært knyttet mange ganger. Derfor er folk redd for å

improvisere, for de blir veldig avkleddet det er veldig avslørende om du ikke har koll, ..det blir tydelig, ..da tenker jeg liksom at..sanginstrumentet er ganske sårbart fordi vi er instrumentet og fordi vi har, de spenningene setter seg på stemmen, med en gang (...)Prestasjonsterskelen i et sanginstrument får andre konsekvenser enn for en pianist. (...) fordi det ble så veldig tydelig skjelvent eller, du mister litt fotfestet på..(...) og så er det veldig direkte, det er så veldig personlig,

Informanten sier at sanginstrumentet er ekstra sårbart siden vi selv er instrumentet. Er man nervøs vil det fort høres på stemmen. Dette er for informanten en viktig forskjell på instrumentalister og sangere, siden en sanger kan få mye større synlige konsekvenser av å være nervøs. Informant 2 snakket tidligere om at man kommer inn på kjernen via sanginstrumentet, noe som en instrumentalist ikke kan oppnå med mindre han eller hun synger.

Jeg har nå sett nærmere på noen av funnene fra intervjuene. Informantene har snakket om både praksiske oppgaver med teknisk fokus, og mentale prosesser som kan være mer utfordrende å konkretisere. Hvis vi ser på hva Johansen (2013) skriver om de tre kompetanseområdene i del 3.1.2, snakker informantene om både det tekniskalske, det performative og det kommunikative kompetanseområdet. I forhold til de to læreplanene jeg beskriver i del 3.3.2, vil jeg si at informantene har berørt de fleste målene der. De har vist en variert og allsidig måte å undervise i improvisasjon på, som jeg har tro på har stor betydning for deres sangelever.

5. Oppsummering

Jeg begynner nå å nærme meg slutten på denne oppgaven, og skal i dette kapittelet samle trådene.

Ved å utføre kvalitative forskningsintervju med fire sangpedagoger har jeg villet prøve å få innsikt i denne problemstillingen:

Hvordan begrunner sangpedagoger sitt valg om å bruke eller å la være å bruke improvisasjon i sangundervisning, og hvilke erfaringer har de gjort seg med dette?

I teoridelen har jeg tatt for meg litteratur som skulle fungere som et grunnlag for videre arbeid med funnene fra intervjuene. Ut ifra intervjuene har jeg får mye informasjon, og jeg har gjort mitt beste for å få frem informantens synspunkter.

Når det gjelder hvordan informantene begrunner improvisasjon i sangundervisning, kan det oppsummeres på følgende måte:

- Improvisasjon er med på å utvikle elevens musikalitet. Det er en krevende og allsidig aktivitet som påvirker og utfordrer mange sider av eleven.
- Improvisasjon påvirker hvordan eleven formidler musikk. Noen av informantene forklarer dette med frasering, andre snakker om å gi musikken liv eller en energi.
- Improvisasjon kan hjelpe eleven til utforsking av stemmens muligheter. Gjennom å arbeide med improvisasjon kan eleven bli bedre kjent med sin egen stemme.
- Utvikling av gehør kan påvirkes positivt av å arbeide med improvisasjon. Imitasjon er en arbeidsmåte informantene trekker frem.
- Arbeid med improvisasjon kan få betydning for elevens evne til å lytte. Dette gjelder kommunikasjon med medmusikere, men også lytting som arbeid med tilstedeværelse.

I tillegg har jeg funnet bred enighet blant informantene rundt disse punktene:

- Trygghet må være grunnlaget for alt arbeid med improvisasjon. Utrygghet er et hinder for flyt og kreative prosesser.
- Det er vanskelig å forklare kort hva improvisasjon er. Dette er blant annet fordi det ligger mye uuttalte forventninger til uttrykket.
- Alle sangere kan ha utbytte av arbeid med improvisasjon. Dette gjelder uavhengig av sjanger og stort sett uavhengig av nivå.
- Generelt kan sangere ha godt av å få større teoretisk innsikt i hva de synger. De kan også ha utbytte av å arbeide ut ifra et instrumentalt perspektiv.
- Å være teknisk dyktig er ikke alltid nok, man må også kunne formidle noe gjennom sangen. Formidlingen kan være viktigere enn det instrumenttekniske.

Hvor viktig improvisasjon er for sangpedagogene og hvor mye de velger å bruke improvisasjon i sangundervisningen, varierer. Noen har det med som naturlige elementer med alle elever, mens andre velger å i utgangspunktet vente til eleven har nådd et visst teknisk nivå.

Den ene informanten nevner i intervjuet flere ganger uttrykket *forvaltning*. Hun snakker om forvaltning av materialet og av kunnskap. Dette synes jeg er et dekkende uttrykk over hva man som sangpedagog ønsker for eleven. Vi veileder, støtter og utfordrer, mens det til slutt er eleven som tar *sine* valg om bruken videre. Eleven må forvalte kunnskapen videre. Kanskje bryter eleven reglene i alle sjangre, og det er opp til eleven. Dette gjelder musikalske valg generelt, og hva eleven velger å gjøre med den improvisasjonskompetansen han eller hun har opparbeidet seg.

6. Avslutning og videre forskning

Under intervjuene berørte vi mange interessante temaer. Flere av disse var det ikke plass til å utdype i denne oppgaven. Et av disse var hva informantene tenkte rundt improvisasjon som mål eller middel. Det kunne vært interessant å høre hvilke refleksjoner de hadde rundt dette.

Improvisasjonskompetanse kunne også vært en spennende tema å utdype. I etttertid ser jeg at intervju spørsmålene kunne vært enda mer spisset, sånn at jeg kunne gå dypere inn i enkelte aspekter ved improvisasjon.

Informantene har på hver sin måte bidratt til å gi meg en større innsikt i improvisasjonsfaget, og ikke minst i sangfaget. Det har slått meg underveis at disse sangpedagogene har en genuin interesse for sangfaget. De har omsorg for sine elever, og et ønske om å hele tiden være på sitt beste som pedagoger og medmennesker. Med dette i bunnen, tenker jeg at en av de viktigste faktorene for improvisasjon og god sangundervisning generelt, er lagt: nemlig *tryggheten*. I min samtale med informantene var nettopp tryggheten noe av det alle informantene poengterte.

7. Litteratur

Arder, Nanna-Kristin (2001): *Sangeleven i fokus*. Oslo: Gyldendal Norsk forlag.

Bailey, D. (1992): *Improvisation: Its Nature and Practice in Music*. United Kingdom: The British Library National Sound Archive.

Berge, A. R. (2009): *Friimprovisasjon: hva er friimprovisasjon og hvilke prosesser er sentrale når man jobber som utøver av denne musikken?* (Masteroppgave) Universitetet i Oslo.

Berliner, P. F. (1994): *Thinking in jazz: the infinite art of improvisation*. Chicago: The University of Chicago Press

Bjørkvold, J.-R. (1996): *Det musiske menneske: barnet og sangen, lek og læring gjennom livets faser*. Oslo: Freidig forlag.

Cooper, G. og Sickler, D. (2004): *Jazz phrasing – a workshop for the jazz vocalist*. NY: Second Floor Music.

Dalland, I. (2008): *Vokalistar og jazzimprovisasjon: fysiske føresetnader og praksis* (Masteroppgave). Universitetet i Oslo.

Dictionary.com. (2014, 6.nov.) *Improvisation*. Hentet fra <http://dictionary.reference.com/browse/improvisation>

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

Dillan, L. (2004). Improvisasjon. I Johansen, G. Karlsnes S. & Varkøy Ø (red), *Musikkpedagogiske utfordringer: artikler om musikkpedagogisk teori og praksis*. Oslo: Cappelen akademisk forlag. (s.164-179)

- Hanken, I.M. (2004): Musikkundervisningens etikk. I Johansen, G. Karlsnes S. & Varkøy Ø. (red), *Musikkpedagogiske utfordringer: artikler om musikkpedagogisk teori og praksis*. Oslo: Cappelen akademisk forlag. (s.122-134)
- Hanken, I.M. og Johansen, G. (1998): *Musikkundervisningens didaktikk*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Johansen, G.G. (2013): *Å øve på improvisasjon. Ein kvalitativ studie av øvepraksisar hos jazzstudentar, med fokus på utvikling av improvisasjonskompetanse* (Doktoravhandling). Norges Musikkhøgskole, Oslo.
- Johansen, G. G. (2004). Den indre melodien. Om improvisasjon, gehør, og det å trene eit improvisasjonsgehør. I Johansen, G. Karlsnes S. & Varkøy Ø. (red), *Musikkpedagogiske utfordringer: artikler om musikkpedagogisk teori og praksis*. Oslo: Cappelen akademisk forlag. (s.180-199)
- Kruse, B. (1995): *Den tenkende kunstner: komposisjon og dramaturgi som prosess og metode*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kullberg, B. og Sjögren, R. (1994): *Sing it: att sjunga jazz, pop och gospel*. Warner/Chappell Music Scandinavia.
- Kvale, S. og Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*, oversatt av Tone M. Anderssen og Johan Rygge. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Madura P.D. (1999): *Getting started with vocal improvisation*. USA: MENC-The National Association for Music Education.
- Madura, P. D. (1996). Relationships among Vocal Jazz Improvisation Achievement, Jazz Theory Knowledge, Imitative Ability, Musical Experience, Creativity, and Gender. *Journal of Research in Music Education*, vol. 44, 1996.
- Nerland, M. (2004): Kunnskap i musikkpedagogisk praksis. I Johansen, G. Karlsnes S. & Varkøy Ø.

(red), *Musikkpedagogiske utfordringer: artikler om musikkpedagogisk teori og praksis*. Oslo: Cappelen akademisk forlag. (s.46-56)

Norges Musikkhøgskole (2015, 8.april). *Jazz-improvisasjon*. Hentet fra <http://nmh.no/studenter/studiene/studiehandboker/startkull-2015/emner/valgemner/improvisasjonsemner/impro27-jazz-improvisasjon->

Norges Musikkhøgskole (2014, 17.september): *Improvisasjon 1*. Hentet fra http://nmh.no/studenter/studiene/studiehandboker/startkull_2013/emner/bachelornivaemner/impro10-improvisasjon-i

Store Norske Leksikon. (2013a, 14.aug.) *Sjanger*. Hentet fra <https://snl.no/sjanger>

Store Norske Leksikon. (2013b, 12.aug.) *Improvisasjon*. Hentet fra <https://snl.no/improvisasjon>

Store Norske Leksikon. (2009a, 14.feb.) *Idiom*. Hentet fra <https://snl.no/idiom>

Store Norske Leksikon. (2009b, 14.feb.) *Kreativitet*. Hentet fra <https://snl.no/kreativitet>

Ruud, E. (1995). Kvalitativ metode i musikkpedagogisk forskning. I Hanken, I.M. & Jørgensen, H. (Red), *Norsk musikkpedagogisk forskning, nr.2* (s.139 – 152). Oslo: Norges Musikkhøgskole.

Ruud, E. (1979): *Musikkpedagogisk teori*. Oslo: Norsk Musikforlag.

Universitet i Agder (2014 – dato ikke oppgitt. Lest 14.feb 2015). *Hovedinstrument 2*. Hentet fra <http://old.uia.no/no/portaler/student/studierelatert/studiehaandbok/14-15/emner/mur200>

Utdanningsdirektoratet. (2013): *Læreplan i instrument, kor, samspill, programfag i utdanningsprogram for musikk, dans, drama, programområde for musikk – kompetansemål*. Hentet fra <http://www.udir.no/kl06/MUS5-01/Kompetansemaal/?arst=1858830314&kmsn=1564201055>

Weir, M. (2005). *Jazz singer`s handbook*. USA: Alfred Music Publishing Co., Inc.

Weir, M. (2003): *Practice Concepts for Vocal Improvisation*. Jazz Education Journal, March-April 35:5 2003, s 54-58

Weir, M. (2001): *Vocal improvisation*. Mainz: Advance music.

8. Vedlegg

8.1 Intervjuguide

Forskningsspørsmål	Intervjuspørsmål
A. Kan man finne en definisjon på uttrykket improvisasjon?	<p>1. Det kan være lurt å starte med å snakke litt om hva improvisasjon er. Hva tenker du om dette?</p> <p>2. <i>En definisjon av ordet improvisasjon er "Improvisasjon, spontan fremføring, uten hjelp av manuskript eller memorering eller en forhåndsdefinert plan eller kode. Ordet er særlig brukt om tale, dikt, sang, musikk eller liknende". (Store Norske Leksikon, 2013)</i> Er du enig i dette?</p> <p>3. Opplever du at improvisasjon kan være sjangernøytralt?</p> <p>4. Tenk deg at du har en sanger og en instrumentalist som begge har erfaring med improvisasjon. Hva tenker du kjennetegner sangerens ferdigheter, i motsetning til instrumentalisten? (Arbeider de på forskjellige måter?)</p>
B. Hvilken plass har improvisasjon i din undervisning?	<p>5. Nå forflytter vi oss over til din sangundervisning. Er improvisasjon viktig for deg i din undervisning? Hvorfor/hvorfor ikke?</p> <p>6. På hvilken måte bruker du improvisasjon i din undervisning?</p> <p>7. Hvor ofte bruker du improvisasjon i undervisningen? (når)</p> <p>8. Hva tenker du eleven får ut av å arbeide med improvisasjon?</p> <p>9. Tenker du at man kan bli en bedre sanger ved</p>

<p>C. Hvilken plass har improvisasjon hatt i din erfaring som sanger?</p> <p>D: Er det nok fokus på improvisasjon i dagens sangundervisning?</p>	<p>å arbeide med improvisasjon?</p> <p>10. Du er jo også utøvende sanger. Hvis du nå tenker tilbake på din utvikling som sanger; hvilken rolle har improvisasjon hatt for deg? Kan du gi eksempler?</p> <p>11. Har du inntrykk av at man underviser mye i improvisasjon rundt på musikkinstitusjoner i Norge?</p>
--	---