

Frank Tore Tjørhom

Hvordan underviser man musikalsk improvisasjon på videregående- og bachelornivå?

En intervjuundersøkelse av tre hovedinstrumentlæreres undervisnings-
metoder sett i lys av forskning innen musikalsk improvisasjon



Masteroppgave
Institutt for Musikkvitenskap
Universitetet i Oslo
Våren 2016

Frank Tore Tjørhom

2016

*Tittel: Hvordan underviser man musikalsk improvisasjon på videregående- og bachelornivå?
– En intervjundersøkelse av tre hovedinstrumentlæreres undervisningsmetoder sett i lys av
forskning innen musikalsk improvisasjon.*

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

Sammendrag

Denne avhandlingen undersøker metoder for å undervise musikalsk improvisasjon på videregående- og bachelornivå, hvordan man kan tilpasse undervisningen til ulike elever, og den stiller også spørsmål til to nyere begreper innen improvisasjonslære: bruk av *dramaturgi* og *non-idiomatisk improvisasjon*, som kort fortalt handler om mer alternative aspekter, for eksempel metoder for å lære om struktur, motivbehandling, kontraster, dynamikk og spenning.

I undersøkelsen har jeg gjennomført intervjuer for å dokumentere hvordan tre hovedinstrumentlærere forholder seg til improvisasjonslære. Målet var å finne ut av hvilke metoder som blir brukt, kategorisere dem og trekke linjer mellom dem og litteraturen. Resultatene viser at man ved å bruke noen enkle metoder kan tilpasse improvisasjonsundervisningen, og i noen tilfeller sette i gang improvisasjon fra dag én. Det viser seg også at *dramaturgi* og *non-idiomatisk improvisasjon* kan, i kombinasjon med tradisjonell improvisasjonslære, bidra til å gi elever en bredere forståelse av improvisasjon, og en større kompetanse via strategiene metodene medfører.

Forord

Først og fremst vil jeg takke min hovedveileder Rolf Inge Godøy og biveileder Alexander Refsum Jensenius, for gode råd og hjelp til strukturering av masteroppgaven og gjennomføring av intervjuene. Mange takk til mine tre informanter, for at dere lot meg bruke deres gode kunnskap til denne oppgaven. Til slutt vil jeg takke mine foreldre, samt Sverre Undheim og Thomas Anda for gjennomlesning, språkvask og oppmuntrende ord.

Frank Tore Tjørhom.

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	iii
Forord	v
Innholdsfortegnelse	vii
Kapittel 1 – Introduksjon	1
1.1 Valg av tema	1
1.2 Formål	2
1.3 Problemstilling	2
1.4 Avgrensing	3
1.5 Metodebruk	4
1.6 Sjangerdefinisjon	4
1.7 Mitt eget ståsted	5
1.8 Oppbygging av oppgaven	6
Kapittel 2 – Teoretisk perspektiv	7
2.1 Hovedelementene i musikalsk improvisasjon	7
2.2 Improvisasjon sett fra psykologien	10
2.2.1 Arbeidet som ligger bak ferdighetene	12
2.2.2 Psykologiske rammer rundt improvisasjonen	13
2.2.3 Kognitive aspekter	14
2.2.3.1 Norgaards generative strategier	14
2.2.3.2 Norgaard og Fidlon om intensjoner under improvisasjon	17
2.4 Erfaringer fra tradisjonelle undervisningsmetoder	18
2.4.1 Monk om jazzpedagogikk	18
2.4.1.1 Monks kritikk av dagens læremodeller	21
2.4.2 Om å lære av dårlige opplevelser	22
2.4.3 Sudnows beskrivelser av improvisasjonsopplæring	23
2.5 De forskjellige metodene for improvisasjonsundervisning	26
2.5.1 Musikalske begrensninger	26
2.5.2 Utvikling av vokabular	28
2.5.3 Imitasjon og transkripsjon	30
2.5.4 Dramaturgisk undervisning	32
2.5.4.1 Dramaturgisk undervisning versus akkord / skala-metodikken	33
2.5.5 Non-idiomatisk tilnærming til improvisasjon	35

2.5.5.1 Monks definisjon av idiomer	35
2.5.5.2 Non-idiomatisk improvisasjon	36
2.5.5.3 Bruk av metoden i skolen	38
Kapittel 3 – Forberedelser til intervjuprosjektet	41
3.1 Bruk av kvalitativ intervjumetode	41
3.1.1 Semistrukturert livsverdenintervju	42
3.2 Forberedelser til intervju	43
3.2.2 Prøveintervju	43
3.2.3 Utvalg av informanter	44
3.2.3.1 Om informantene	44
3.2.4 Etikk	45
3.2.1 Intervjuguide og gjennomføring av intervjuene	45
3.3 Intervjuanalyse	46
3.3.2 Tolkning av meninger	47
3.3.3 Transkribering	47
3.3.4 Koding og tematisering	48
Kapittel 4 – Analyse og diskusjon	51
4.1 Hva er musikalsk improvisasjon?	51
4.1.1 Kreativitet eller reproduksjon av gammel kunnskap?	53
4.2 Hvordan undervise improvisasjon	54
4.2.1 Bruk av musikalske begrensninger	55
4.2.1.1 Ufarliggjøring	57
4.2.2 Utvikling av vokabularet	57
4.2.3 Sjangerbasert læring	59
4.2.4 Lytting og transkribering	62
4.2.4.1 Utvikle sin egen stil	65
4.2.5 Synge det man spiller	66
4.2.6 Bruk av opptak i undervisningen	68
4.2.6.1 Etikk rundt opptak	70
4.2.7 Dramaturgi og non-idiomatisk tenkning	71
4.3 Erfaringer fra informantenes egen opplæring	74
4.4 Hvordan forholde seg til elevenes ulike nivåer	76
4.4.1 Metoder for å lære om oversikt	79

4.5 Oppsummering av kapitlet	81
Kapittel 5 – Oppsummering og konklusjon	85
5.1 Empiriske funn	85
5.2 Sluttdiskusjon	86
5.5 Veien videre	87
5.6 Konklusjon	88
Kildeliste.....	91
Vedlegg 1: Intervjuguide	95
Vedlegg 2: Resultater av kodingen	97

Kapittel 1 – Introduksjon

Hvordan underviser man musikalsk improvisasjon til elever på forskjellige nivåer? Denne avhandlingen er en eksplorativ undersøkelse av undervisningsmetodene til tre forskjellige hovedinstrumentlærere, med fokus på musikalsk improvisasjon og kreativitet, knyttet opp mot litteraturen. Litteraturen jeg har brukt tar kort sagt for seg hovedelementer i musikalsk improvisasjon, inkludert improvisasjon sett fra etnomusikologisk perspektiv, kognitive aspekter, og psykologi, sosiologi og musikkpedagogikk.

1.1 Valg av tema

Improvisasjon er et viktig element i veldig mange musikalske stilarter. Blant sjangre i populærmusikken kan jeg nevne blues, jazz, rock, metal og nyere popmusikk. Det finnes også som element i enkelte typer klassisk musikk, og i samtidsmusikk. Å ta med et element som ikke er forhåndskomponert kan medvirke til å gjøre musikken mer levende. *Hva er improvisasjon?* Man har en tendens til å knytte det opp mot *soloer* og *solorunder* i for eksempel blues eller jazz. Jeg vil i denne oppgaven forsøke å vise til noen forskjellige måter å kultivere improvisatorisk spill for individuelle elever, men jeg vil med en gang klargjøre at musikalsk improvisasjon skjer i alle seksjonene i et samspill, både solistisk og i akkompagnementet, noe som støttes opp av Monson (1996), Berliner (2009), Green (2001) og Fidlton (2011).

Selv startet jeg med sjangrene rock/pop/blues, og senere utdannet jeg meg innen rytmisk musikk med fokus på jazz. I etterkant av min egen opplæring, har jeg gjort meg noen tanker om hvordan improvisasjon ble innført for meg selv som ung elev. I utgangspunktet var jeg usikker på hva musikalsk improvisasjon var, og i de første årene mine brukte jeg ikke noe særlig tid på å prøve å lære meg å improvisere. De gangene jeg forsøkte, opplevde jeg at det gikk dårlig.

Etter å ha lært grunnleggende musikkteori på videregående, klarte jeg, med en viss forståelse av skalaer og harmoni, å improvisere solistisk over musikk med enklere typer harmonikk. Likevel fortsatte jeg å ha dårlige opplevelser de gangene jeg spilte foran publikum. Når jeg nå tenker tilbake på de opplevelsene, innser jeg at jeg ikke hadde et stort nok forhold til tradisjonene for improvisasjon. Jeg hadde heller ikke jobbet med ting som struktur, motiver, videreføringer og lignende. Min kunnskap begrenset seg til enklere blues- og rockelinjer, og det var først på bachelor-

studiene at jeg begynte å forstå musikalsk improvisasjon. Disse opplevelsene førte til at jeg begynte å lure på hva man kan gjøre for å få sette i gang improvisasjon på tidlige stadier, som har blitt temaet på avhandlingen.

1.2 Formål

Formålet med denne avhandlingen er å undersøke og kartlegge forskjellige metoder og innfallsvinkler i hovedinstrumentundervisning på videregående- og bachelornivå. Jeg ønsker å danne meg et tankesett basert på teorien jeg presenterer i denne oppgaven i kombinasjon med erfaringene til informantene mine, noe jeg tror kan hjelpe meg som fremtidig pedagog. Å lære bort kreativitet kan vise seg å være en stor utfordring. Det er lett å glemme hva man selv har vært gjennom, og at man dermed ser lett på ting som en elev kanskje ser på som en stor utfordring. Et annet problem kan være musikksjanger, og verdien man setter på de forskjellige sjangrene. For eksempel må man huske at selv om man har jobbet mye med jazz som hovedsjanger, så vil fremtidige elever ha helt andre musikalske interesser. Man kan selvfølgelig vise dem ting som inspirerer, men hvis man baserer undervisningen på ens egen smak og preferanse, vil kanskje eleven/studenten miste hele interessen for instrumentet. Derfor vil jeg undersøke noen forskjellige metoder og tenkemåter innen undervisning, om hva musikalsk kreativitet er, og knytte dette opp mot intervjuer med lærere fra VGS og høyere utdanning.

1.3 Problemstilling

I denne avhandlingen skal jeg undersøke følgende problemstilling:

Hvordan undervise musikalsk improvisasjon på videregående- og bachelornivå?

Jeg har også to underspørsmål:

1. *På hvilke måter kan man tilrettelegge improvisasjonslære til elever på ulike nivåer?*
2. *Er det gunstig for elevens utvikling å introdusere mer alternative metoder som inneholder dramaturgi og/eller non-idiomatisk improvisasjon?*

Disse spørsmålene tar for seg et viktig aspekt av hovedproblemstillingen, nemlig hvordan man tar hensyn til forskjellige typer elever, og et spørsmål som går noe dypere om *dramaturgi* og *non-idiomatisk improvisasjon*, som er noen litt nyere begreper innen improvisasjonslære.

Jeg tror at man som hovedinstrumentlærer kan dra nytte av å forsøke å forstå hva kreativitet er, og hvordan kreative tanker oppstår. Siden kan man utvide denne forståelsen, og finne ut mer om hvordan musikere, med forskjellige tilnærmelser, lager materialet de improviserer med. Denne kunnskapen kan knyttes opp mot flere sjangre. Jazzmusikk er for eksempel noe man ofte forbinder med improvisasjon, men i realiteten tilhører improvisasjonen all musikk. Improvisasjon henger på noen måter sammen med komposisjon, og de to er på forskjellig vis grunnlaget for all musikk. For å komponere, må man nemlig improvisere frem musikk basert på den kunnskapen og de ferdighetene man har.

Når man jobber som hovedinstrumentlærer, treffer man på elever som praktiserer mange forskjellige sjangre, for eksempel rock, metal, jazz, fusion, pop, blues, osv. I tillegg har man elever som helst bare vil spille hjemme for seg selv, og man har de som vil spille i band med andre. De har en ting til felles: de ønsker å opparbeide seg evnen til å spille et instrument og få det til å høres ut som musikk. Ofte har også elevene en tanke om noe de vil oppnå musikalsk, kanskje er det å spille som en av heltene deres, eller klare å spille en vanskelig solo. Jeg tror at elevene i tillegg til dette har godt av å lære om improvisasjon, i den graden eleven selv ønsker det, og innenfor den stilarten eleven trives best i (noe man må jobbe med for å finne ut).

1.4 Avgrensning

Improvisasjon og undervisning er et stort felt, og derfor har jeg gjort noen avgrensninger. Jeg har valgt å se på undervisning av elever i den videregående skolen og studenter på bachelornivå i høyere utdanning. Dette er en aldersgruppe som går fra 15 år til over 20 – vi kan godt si 23, siden det finnes bachelorutdanninger innen musikk på både 3 og 4 år – og i noen tilfeller kan studentene være eldre. Innen denne aldersgruppen finner man mange forskjellige individer, både med tanke på hvilken musikk de praktiserer og lytter til, og hvilket nivå de er på rent musikalsk. Aldersgruppen er altså 15–23, men jeg kommer til å dra frem fagstoff som gjelder andre aldersgrupper. Når det gjelder begrepene *elev* og *student*, vil jeg kommentere at jeg hovedsakelig bruker begrepet *elev*, som jeg i denne avhandlingen bruker som et samlet begrep på både de som går på videregående og de som tar høyere utdanning, med mindre jeg spesifiserer noe annet. Dette for å gjøre det enklere å lese. Når jeg bruker begrepet *student*, mener jeg derimot kun studenter på bachelornivå.

I tillegg har jeg avgrenset til hovedinstrumentundervisning, med et fokus på musikalsk improvisasjon. Hovedinstrumentlærere har også som jobb å lære bort grunnleggende tekniske ferdigheter på sine respektive instrumenter, i tillegg til mer praktiske ferdigheter som for eksempel notelesing og akkompagnering innen forskjellige sjangre. Det er selvfølgelig viktig å ha elementære egenskaper på instrumentet sitt, men i denne oppgaven velger jeg å avgrense til musikalsk improvisasjon, og hvordan man kan hjelpe elever i forskjellige stadier å oppnå improvisasjonskompetanse.

1.5 Metodebruk

Til denne avhandlingen har jeg brukt to metoder: litteraturstudie, og kvalitativt forskningsintervju. Jeg begynner med å forklare litt om hvordan jeg studerte litteraturen. En artikkel av Norgaard (2014), som handlet om hvordan musikere aktivt improviserer med musikalsk materiale lagret i langtidshukommelsen, fikk meg inn på temaet om *hvordan musikalsk improvisasjon fungerer*. Artikkelen ledet meg videre til Berliner (2009) og Norgaard (2011), og med litteratursøk via universitetsbibliotekets nettsider og *Google Scholar* fant jeg mer litteratur, og jeg forandret temaet i retning *hvordan man lærer seg musikalsk improvisasjon*, som ledet meg til blant annet Monk (2013) og Johansen (2013), og etterhvert ble jeg interessert i *hvordan man lærer musikalsk improvisasjon til elever i på forskjellige nivåer*. Jeg fant en mengde litteratur, og brukte mye tid på å lese gjennom dette mens jeg jobbet med teorikapittelet.

Deretter bestemte jeg meg for å ta i bruk *intervjumetoden*, for å undersøke improvisasjonsundervisning på videregående- og bachelornivå. Intervjuene ble gjennomført som responsive intervjuer, der jeg hadde en del spørsmål på forhånd, men utviklet dem underveis, basert på responsen fra informantene. Jeg har transkribert intervjuene, og kodet dem med et analyse-programvare, for å gjøre det lettere å sammenlikne temaene som blir tatt opp. Dette kommer jeg tilbake til i kapittel 3. Spørsmålene jeg brukte er basert på litteraturen i kapittel 2.

1.6 Sjangerdefinisjon

I denne oppgaven kommer jeg til å beskrive musikalsk improvisasjon i flere sjangre. Jazz som undervisningsgjenstand og jazz som musikalsk praksis er ikke nødvendigvis det samme, ifølge Johansen (2013, 8–10), og det ser jeg meg enig i. De forskjellige høyere utdanningene innen musikk har litt forskjellige beskrivelser av hvordan de

definerer sjangrene. Rytmisk Musikkonservatorium (RMC) i København benytter seg av begrepet rytmisk samtidsmusikk:

Rytmisk Musikkonservatorium (RMC) tilbyder den højeste uddannelse inden for rytmisk samtidsmusik – et mangefacetteret begreb, som rummer vidtforgreneede udtryksformer indenfor blandt andet rock, pop, jazz, hiphop, heavy og elektronisk musik.¹

På den andre siden bruker for eksempel Kungliga Musikhögskolan (KMH) i Stockholm jazzbegrepet for å beskrive hva de underviser:

Utgångspunkten för KMH:s jazzutbildningar är jazzens harmonik och improvisation. Den har visat sig ge en bra grund för blivande musiker och pedagoger i många olika genrer: jazz, pop, rock, latin, fri improvisation m.m.²

Med bakgrunn i disse to vidt forskjellige beskrivelsene, kan man si at når man studerer rytmisk musikk på universitet/høgskole/konservatorie-nivå, så får man kompetanse innen flere forskjellige sjangre.

Johansen (2013) argumenterer for at beskrivelsene som de forskjellige skolene bruker om hva de underviser i, tar for seg tre begrep: *rytmisk musikk* (fellesnevneren), *jazz* (kjerneinnhold) og *improvisasjon* (en generell tilnærming). Hun konkluderer med for enkelhetens skyld å bruke begrepet *jazzutdanning* som et utvidet begrep, som også i praksis blir knyttet opp mot nærliggende sjangre, for eksempel pop, rock, funk og fri improvisasjon (ibid., 9–16). På bakgrunn av dette vil jeg kommentere at denne oppgaven består av metoder og enkle læremodeller som har en tematikk hentet fra jazz som undervisningsgjenstand, men alt er overførbart og kan med fordel brukes i pop, rock, funk, hip hop, friimprovisasjon, osv.

1.7 Mitt eget ståsted

Siden jeg er utøvende musiker, og har planer om å leve av å spille musikk i tillegg til undervisning, er jeg en innsideforsker i dette masterprosjektet. Å være en innsideforsker kan defineres på sitt enkleste slik: “Generally, insider-researchers are those who chose to study a group to which they belong, while outsider-researchers do not belong to the group under study” (Breen 2007, 163). I denne sammenhengen

¹ <https://rmc.dk/da/about/hvem-er-vi#.VrnbZITsfLA>. “Hvem er vi”. Hentet 9. februar 2016.

² https://www.kmh.se/assets/files/id/54/Utbildningskatalog_2013_KMH_121108_opti.pdf. Hentet 9. februar 2016.

må jeg kommentere at jeg tilhører et musikermiljø, jeg identifiserer meg som en av dem, og derfor har jeg en sjargong og et fagspråk tilknyttet det miljøet. Mitt ståsted er derfor innenfor den samme kulturen og fagmiljøet som har skrevet store deler av teorien jeg bruker, noe informantene mine også er en del av.

1.8 Oppbygging av oppgaven

Oppgaven min er delt inn i fire kapitler. I kapittel 1 har jeg presentert problemstillingen og de tilhørende underspørsmålene, samt forklart hvilke metoder jeg har benyttet meg av, og de viktigste litteraturkildene. Jeg har også beskrevet formålet med oppgaven, og avgrenset både i aldersgruppe og musikkjanger. Kapittel 2 er et teorikapittel der jeg går gjennom hva musikalsk improvisasjon i sin enkelhet er, etterfulgt av noen aspekter fra kognitiv musikkvitenskap og musikkpsykologi. Deretter ser jeg på noen forskjellige vinklinger på tradisjonelle måter å undervise improvisasjon, og til slutt tar jeg for meg teorien bak noen forskjellige læringsmetoder som kom frem under intervjuene mine. Kapittel 3 er et metodekapittel der jeg viser til hvordan jeg har gjennomført forskningen min, og hvordan den kvalitative intervjumetoden har styrket oppgaven. Jeg viser også til hvordan jeg har valgt å behandle empirien fra intervjuene, og hvordan jeg har tatt stilling til etikken. Resten av kapittelet gjør jeg rede for hvordan jeg har gjort selve intervjuene og analyseringen. Kapittel 4 er et kapittel der jeg har slått sammen resultater og analyse av empirien, og diskusjon rundt de forskjellige temaene som kom frem under analysen. Her viser jeg til sitater fra informantene mine, og peker på relevant litteratur fra kapittel 2. Til slutt kommer et kapittel med en konklusjon der jeg oppsummerer, presenterer funnene mine og ser på avhandlingen min i lys av andres forskning.

Kapittel 2 – Teoretisk perspektiv

I dette kapittelet skal vise hva jeg fant i litteraturstudiet mitt om improvisasjon, og hvordan man underviser i improvisasjon. Først og fremst definerer jeg litt om hva improvisasjon er, sett fra noen forskjellige vinkler. Deretter tar jeg for meg sjangerbegrepet. Resten av kapittelet dreier seg om teori rundt læring og undervisning av improvisasjon. Jeg går også gjennom noen eksempler på læremodeller, inkludert Monks (2013) *modell for improvisatorisk intelligens* og hans non-idiomatiske tilnærming til improvisasjonsundervisning, samt noen metoder som jeg har funnet både i litteraturen, og fra intervjuene jeg gjennomførte.

2.1 Hovedelementene i musikalsk improvisasjon

Leksikondefinisjonen av improvisasjon lyder slik:

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*, s.v. "Improvisasjon", lest 29. februar 2016)

Ut fra denne beskrivelsen kan man få inntrykk av at improvisasjon er fullstendig spontant, uten en plan. Beskrivelsen er noe mangelfull, fordi den ikke forteller noe om hvordan man har oppnådd kunnskap i det man improviserer, og det blir påstått at man ikke har noen forhåndsdefinert plan. Jeg skal nå vise noen forskjellige eksempler på hva musikalsk improvisasjon er, hvordan det kan oppleves for en lytter, og noen forskjellige bruksområder.

Musikalsk improvisasjon er en aktivitet som mange i den vestlige verden ser på som mystisk og noe vanskelig å forklare. Folk flest har likevel hørt improvisert musikk, da den oppstår i mange typer moderne musikkjangre, som rock, pop, jazz og blues, i tillegg til forskjellige typer folkemusikk (Ashley 2008, 413). Det skal også nevnes at improvisasjon var viktig i tidlig europeisk klassisk musikk, for eksempel i kadenser og generalbassystemet, men etter hvert overtok notert musikk. Spørsmålet, som Ashley formulerer det, er ikke "*kan musikk improviseres?*", men "*hvordan improviserer man?*", og han utdyper:

With this formulation of the question, musical improvisation becomes a suitable topic for psychological investigation, focusing on cognitive, physical, and interpersonal processes, and on the musical structures on which these processes operate. (Ashley 2008, 413).

Dette forteller meg at improvisasjon kan forstås fra flere hold, blant annet musikkpsykologi og kognitiv musikkvitenskap.

Når det gjelder grunnen til at man ikke vet så mye om improvisasjon, bruker Ashley (2008) et typisk eksempel på noe som har blitt sagt om improvisasjon, nemlig at man nærmest “plukker toner ut av løse luften”. Han mener videre at dette er noe musikerne selv vet ikke stemmer: “Jazz musicians themselves know that this is not the case, but have in general done little to explicate the mental and musical processes involved in improvisation” (ibid., 415). En annen faktor som bidrar, er at populærmusikken lenge var basert på muntlig tradisjon (Berliner 2009), og man kunne ikke studere populærmusikk på høyt nivå før på 60-tallet i USA, og sent på 70-tallet i Norge, da man startet jazzlinja på NTNU i Trondheim. Man kan derfor si at populærmusikk er et ganske nytt fag, og det ser ut til at det gikk en stund før man forsøkte å forklare og studere musikalsk improvisasjon. Det er også tydelig at musikalsk improvisasjon er mer avansert enn å *plukke toner ut av løse luften*, og jeg sier meg enig i Ashley i at det er en sammensatt prosess, som til og med for utøvere er vanskelig å forklare.

Berliner (2009) beskriver mer av mystikken som omringer jazzmusikken, med fokus på lytteropplevelsen:

Energized by its vitality, transported by its affective powers, and awed by its elegance and cohesion, listeners might well imagine that jazz was thoroughly composed and rehearsed before its presentation. Yet jazz artists commonly perform without musical scores and without a specialized conductor to coordinate their performances. They may never have met before the event nor played together in any other setting. Contributing further to the mystique surrounding jazz is the transient and unique nature of jazz creation; each performance’s evolving ideas, sustained momentarily by the air waves, vanish as new developments overtake them, seemingly never to be repeated. (Berliner 2009, 1)

Sett fra Berliners perspektiv, så kan improvisasjon i beste fall høres ut som om det er nøye gjennomtenkt og gjennomkomponert. Hvis man får det inntrykket, og det viser seg at musikerne aldri har møttes og spilt sammen før, så sier det noe om dyktigheten, tryggheten og den store mengden arbeid som ligger bak. De forskjellige personene som spiller solorunder har ofte meget forskjellige spillestiler, og den dynamiske responsen fra samspillet med de andre musikerne, der idéene utvikles og

sendes frem og tilbake, gjør det til en opplevelse som kan være vanskelig å sette ord på for en lytter som ikke har erfaring med å spille et instrument.

Berliners (2009) *Thinking in Jazz* og Monsons (1996) *Saying Something* er begge viktige bøker som prøver å forklare hva som ligger bak musikalsk improvisasjon. Hvordan improvisasjonen læres, hva man tenker underveis i en improvisasjon, og prosessene som foregår både før og etter (i en evaluering), samt det kollektive aspektet, hvordan man samarbeider i et musikalsk miljø. De bruker begge sosialantropologiske metoder, og jeg ser på dem som viktige kilder til min masteroppgave fordi de viser hvor mye arbeid som ligger bak det å bli en god jazz-improvisatør. Berliner (2009) gjorde en studie over 15 år i New York. Han ville forsøke å avdekke en lang muntlig læringstradisjon som var i gang lenge før jazz-musikken ble gjort om til fag på universiteter. Berliner var selv musiker i tillegg til å være musikketnolog, noe som gav ham en fordel siden han på den måten var en innsideforsker, og hadde lettere for å tolke begrepene som jazzmusikerne brukte.

Musikalsk improvisasjon innenfor jazz og andre sjangre handler dog ikke bare om å spille solorunder. Noe så lite som å spille en melodi kan også være en improvisatorisk aktivitet: “[...] and the variations in performance, which are enormously large relative to those found in the Classical tradition, should be considered acts of improvisation rather than simple re-creation and performance nuance” (Ashley 2008, 416). Man kan – og dette skjer både i jazz og klassisk musikk – legge til eller fjerne ting i melodier. Ashley (2002) argumenterer for at de små detaljene man kan legge til en melodi er en viktig del av et musikalsk uttrykk, og er et improvisatorisk verktøy med stor effekt, spesielt de gangene man legger til eget materiale:

[...]the addition of notes to the melody has a significant effect on the timing of the surrounding notes (indeed, this is one of the major factors in the original meaning of tempo rubato as “stolen time;” an added note steals time from the main note, altering the main note’s rhythmic characteristics. (Ashley 2002, 320–321)

Ved å drastisk endre på melodien gjør man altså en form for improvisasjon.

Ifølge Monk (2010) har improvisasjon mer for seg enn å bare spille improvisert musikk. Det har blitt argumentert for at ferdigheter i improvisasjon kan forsterke prima vista notelesing, musikkanalyse, og generell utøvelse av innstudert musikk, men han tydeliggjør at den viktigste improvisatoriske kunnskapen man lærer er

kunsten å lage musikk (40). Med dette kan jeg argumentere for at improvisasjon er et viktig verktøy for å bli en dyktig og flerfoldig musiker.

Man kan også se likheter mellom improvisasjon og komposisjon, siden begge handler om å lage musikk ut av tilsynelatende ingen ting. Likevel er det to meget forskjellige fremgangsmåter. Under improvisasjonen må man hele veien godta de valgene man tar, og jobbe videre med dem, mens komposisjonen tillater at man gjør revisjoner på de kompositoriske valgene (Deliège og Wiggins 2006, 138). I tillegg til muligheten til å endre på det man har gjort, er det enda et element som skiller improvisasjonen fra komposisjonen: hurtighet. Ifølge Sloboda (1985), vil en improvisatør hele veien lete etter løsninger, og de har en tendens til å godta det første de finner, mens komponisten kan vente, og avviser løsningene helt til han/hun kommer over en som passer, med tanke på struktur og videreføringer av temaer (149). Tanken om at det er *tiden* som skiller improvisasjon og komposisjon, støttes av Johansen (2004).

Man har også elementer av improvisasjon i performance-kunst, i enkelte typer minimalistisk musikk og avantgarde-komposisjoner, som kan oppfattes som veldig eksperimentell musikk. Denne musikken har andre ambisjoner og formål enn man har i sjangrene jeg primært skriver om. Komponistene har en tendens til å gå imot tradisjoner. John Cage komponerte for eksempel stykket *Child of Tree* i 1975, og ba folk om å sette en mikrofon på en kaktus, og spille på piggene. Jeg tror ikke at personene som senere har fremført stykket har vært profesjonelle “kaktusmusikere” (det kan derimot godt være at de er dyktige perkusjonister). Dette er ikke en diskusjon om verdien av forskjellige typer musikk, poenget mitt her dreier seg om at improvisasjon har meget forskjellige nyanser, og at denne avhandlingen omhandler improvisasjon i de rytmiske sjangrene innen populærmusikken.

2.2 Improvisasjon sett fra psykologien

Jeg vil redegjøre for den generelle psykologien innen kreativ tenkning og improvisasjon, og jeg starter med å definere kreativitet, før jeg går videre inn i beskrivelser av hva slags kunnskap man opparbeider seg når man lærer å improvisere, hva slags kognitive prosesser som skjer i samhandling, hvordan man setter rammer rundt prosessene, og til slutt om strategiene og intensjonene man har for å kategorisere og

bruke kunnskapen i musikalske settinger. Til sammen gir dette en oversikt over hvordan musikere lærer og utøver improvisasjon.

Kreative tanker og idéer kommer som regel fra flere steder, de oppstår gjerne i samarbeid mellom flere personer innenfor et miljø, og det ligger ofte veldig mye arbeid bak:

For one thing, as I will try to show, an idea or a product that deserves the label 'creative' arises from the synergy of many sources and not only from the mind of a single person. It is easier to enhance creativity by changing conditions in the environment than by trying to make people think more creatively. And a genuine creative accomplishment is almost never the result of a sudden insight, a lightbulb flashing on in the dark, but comes after years of hard work. (Csikszentmihalyi 1996, 1)

Dette viser den grunnleggende tanken til den ungarske psykologen Csikszentmihalyi om hva kreativitet, uavhengig av felt, består av. Denne beskrivelsen har han kommet frem til etter å ha intervjuet nærmere 100 av verdens mest kreative personer, deriblant komponister, forfattere, vitenskapsmenn og politikere. Hvis man skal påføre denne tankegangen til musikk, kan man si at musikere i et gitt miljø jobber sammen synergisk, ved å spille sammen, ved å lære av hverandre som lærere og elever, og ved å lytte til hverandre.

Csikszentmihalyi (1996) mener at det er viktig for kreativiteten å være en del av et miljø, og mener at en idé først blir erklært verdifull etter å ha blitt evaluert i en sosiokulturell kontekst. Han konkluderer med at kreativitet ikke oppstår i enkelt-individets hode, men heller i en synergi mellom en persons tanker og en sosiokulturell kontekst, og at det derfor kan kalles et *systematisk fenomen* fremfor et individuelt fenomen (ibid., 23). Man kan derfor si at musikalsk kreativitet er noe mer sammensatt; den er ikke individuell, og den oppstår i konteksten av kulturen man er en del av. Elliot og Silverman (2014) bekrefter dette, og mener at all musikk er knyttet til ulike nettverk med direkte og indirekte musikalske, sosiale og kulturelle relasjoner og prestasjoner (339–340). Disse eksemplene skaper i overflaten av hvordan kreativitet i et gitt miljø fungerer.

Det skal også nevnes at kvaliteten på det som produseres avhenger av forskjellige personers dyktighet og kunnskap. For å sette det inn i et musikalsk perspektiv, kan vi se på et eksempel der man samarbeider med andre musikere i samspill:

[A]n artist creates an original work in real time. Its creation depends on what is in the musician's head, although the process is often a collective effort by a group of musicians. The musicians' knowledge, mental processes, and musical skills somehow yield a complex piece of music (...). (Johnson-Laird 2002, 415).

En musiker eller artist kan ha en grunnleggende idé, men det er det kollektive samarbeidet som lager sluttresultatet. Tanken om musikalsk kreativitet og samspill bekreftes også av Berliner (2009) og Monson (1996).

2.2.1 Arbeidet som ligger bak ferdighetene

Den generelle beskrivelsen av kreativitet ovenfor forteller om hvordan kreative tanker oppstår, men den sier ikke så mye om mengden arbeid som ofte ligger bak. Musikalsk kreativitet som en ferdighet utvikles over lengre tid, og er ifølge Ashley (2008) en fysisk og intens opplevelse i nåtid som utvikles sammen med andre, og er i tillegg bygget på kunnskap og erfaring: "[...] it involves acquiring and becoming fluent with a kind of musical vocabulary or lexicon of patterns, which form the basis of musical expression the same way words or phrases do in spontaneous production of language" (415). Ashley beskriver her mengden med kunnskap som kan ligge til grunn for improvisasjon – og det kan av og til være snakk om flere tusen timer – men han bruker også et eksempel med språk, om hvordan vi spontant er i stand til å snakke i lange setninger. Musikalsk improvisasjon som uttrykk kan altså sammenliknes med språk, og de forskjellige elementene man improviserer med kan i den sammenhengen ses på som ordene man bruker for å si lengre fraser i et språk. På samme måte som man kan lære nye ting innen musikk, kan man lære nye ord og måter å snakke på innen språk.

Et eksempel på den store mengden arbeid som ligger bak en dyktig improvisatør, er Lee Konitz, en av Berliners (2009) informanter, som fortalte at han har brukt opp til 40 år på enkelte standardlåter³, for eksempel "*All The Things You Are*", og fortsatt ser nye muligheter i dem, "[...] because of their unlimited substance as frameworks for invention, inspiring him to probe ever more deeply into their 'possibilities'" (226). Berliner mener at repertoaret, som Konitz har jobbet med i mange år, fungerer som et rammeverk for å måle hans nåværende kreative egenskaper, og se på dem i relasjon til hvordan han husker å ha spilt tidligere (ibid., 227).

³ En standardlåt er en del av et større repertoar med musikkstykker som representerer en sjanger, og blir for eksempel brukt når man snakker om velkjente jazzlåter som har blitt spilt inn av mange artister.

Dette viser mulighetene man har ved å jobbe med de samme harmoniske strukturene over lang tid. En låt som “All The Things You Are” inneholder de mest brukte akkordtypene og progresjonene innen jazz, og man kan for eksempel endre på toneart og tempo for å bli enda tryggere på akkordene og progresjonene.

2.2.2 Psykologiske rammer rundt improvisasjonen

Vi vet nå at den musikalske kreativiteten ikke oppstår av seg selv, men i et kontinuum av det andre har gjort tidligere og det som skjer i sanntid mellom musikere. Vi vet også at det ofte ligger utallige timers arbeid bak prestasjonene til en enkelt musiker. Nå skal jeg presentere noen enkle psykologiske prinsipper, sammen med noen kognitive prosesser. Hvilke rammer ligger til grunn for musikalske prestasjoner innen improvisasjon?

Den amerikanske psykologen og musikeren Pressing (1998) mener at musikalsk improvisasjon formes av hvordan vi lager rammer rundt prosessene våre, og presenterer dermed en rekke prosesser som skjer under improvisasjon i sanntid, deriblant prediksjon av andre musikere, beslutningstaking, tolkning, bruk av hukommelsen, feilretting, bevegelser, og at man i tillegg integrerer alle de nevnte prosessene i en samling musikalske utsagn som “[...] reflect both on a personal perspective on musical organization and a capacity to affect listeners” (ibid., 51). Dette gir et overblikk over den store mengden tenkning som foregår samtidig, og på toppen av det hele har man også ens *egen personlige spillestil*, og en tilhørende integritet.

Prosessene som samhandler under improvisasjon begrenses av menneskesinnets kapasitet og hurtighet, og at man omgår begrensningene ved å øve seg opp med, blant annet, to viktige verktøy; referenten [*the referent*] og kunnskapsbasen [*the knowledge base*] (ibid.). Ifølge Johansen (2013) kan man se på referenten og kunnskapsbasen som to typer rammer [constraints] for improvisasjon. Referenten kan sees på som det konkret musikalske i en gitt situasjon, og er derfor en *ytre kulturell ramme*. Forskjellige referanter kan internaliseres, og blir så en del av improvisatørens ressurser. Ifølge Pressing (1998) kan en referent i en jazzkontekst være et musikalsk verk, inklusiv melodi og akkordgrunnlag (52). Dette er en veldig enkel beskrivelse, men referenten er altså det musikalske man refererer til under en improvisasjon, og melodien vil i tillegg til harmonien gi et grunnlag for hva som blir improvisert. Den

andre delen av rammeverket er kunnskapsbasen, som dreier seg om de indre generaliserte rammene, som kort sagt innbefatter det musikalske materialet man har lært seg, psykomotoriske ferdigheter, problemløsningsstrategier (ibid.). Man har altså ytre og indre psykologiske rammer som påvirker hvordan man danner seg en personlig stil.

2.2.3 Kognitive aspekter

Fra et kognitivt synspunkt kan vi se enda nærmere på det mentale som foregår under utøving av improvisasjon. Dette er relevant til improvisasjonslære fordi man får et inntrykk av de forskjellige prosessene og kognitive egenskapene som samhandler, noe som kan hjelpe oss å forstå forskjellige innfallsvinkler til improvisasjon. Ifølge Johansen (2004) er kognitive aspekter knyttet opp mot improvisasjon viktig basiskunnskap for en improvisasjonspedagog. Prinsippene jeg presenterer her gir et overblikk over hvordan musikere lagrer og kategoriserer kunnskap, for så å modifisere og sette kunnskapen inn i musikalske kontekster, via forskjellige strategier.

Her er et grunnleggende eksempel på tre kognitive egenskaper som foregår mens man improviserer:

[...] [W]hat makes improvisation a unique form of musical intelligence is the simultaneous combination and application on an instrument and in real time of three cognitive skills: (a) decision making, (b) anticipation, and (c) structural thought. (Monk 2010, 40)

Man tar valg som man ikke kan endre på i ettertid, man lytter og forventer responser, og man har i større eller mindre grad en struktur på det hele. Ifølge Monk er disse tre egenskapene hver for seg på ingen måte ukjent for en musiker, men bruken av alle tre på likt er unikt for improvisasjonen. Han kaller derfor improvisasjon for en form for *musikalsk intelligens*. Jeg skal nå gå gjennom noen av de kognitive aspektene som jeg synes er relevante til pedagogikk innen improvisasjon. De ulike temaene handler blant annet om utvidelsen av vokabular, hvordan en musiker bruker generative strategier til å lage linjene sine, og om intensjoner under improvisasjon.

2.2.3.1 Norgaards generative strategier

Norgaard (2008) har laget noen generelle begreper om hva slags type tenkning som foregår under musikalsk improvisasjon, deriblant *sketch planning* og *evaluative*

monitoring process. Disse prosessene viser ganske enkelt hvordan man planlegger og evaluerer før og underveis i en improvisasjon. Med begrepet *sketch planning* viser Norgaard at man i forskjellig grad har en plan for det man ønsker å spille i en improvisasjon, det kan for eksempel være hvilken rytmikk og underdelinger man vil bruke, eller at man har tanker om en struktur. Når det gjelder *evaluative monitoring process*, så handler det om at man underveis lytter, evaluerer og reagerer på det man spiller.

Videre fant han ut at han ønsket å utdype om hvordan improvisert materiale blir dannet, altså hvordan en musiker finner og lager idéene sine, og kom i analysen sin frem til fire *generative strategier*:

Four main generative strategies were mentioned by the participants: incorporating material from an idea bank (IB), choosing notes based on a harmonic priority (HP), choosing notes based on a melodic priority (MP), and incorporating material played previously into subsequent sections of the improvisation (INC). (Norgaard 2008, 68).

Disse strategiene er altså basert på beskrivelsene til Norgaards informanter, som alle er musikere og musikkstudenter. I de følgende paragrafene går jeg gjennom de fire strategiene.

Idébanken er, etter beskrivelser fra Norgaards informanter, en generativ strategi som dreier seg om å benytte seg av ferdige musikalske elementer lagret i langtidshukommelsen. Man henter ut forskjellige idéer og inkorporerer dem i improvisasjonen (ibid., 69). Dette er et konsept som har flere navn, Berliner (2009) kaller det *repertory storehouses*; Johansen (2013) kaller det for en *repertoarbank* eller et *vokabular*. Vokabularet er noe man intuitivt bygger seg over flere år med øving og spilling, og er noe jeg kommer tilbake til senere, som en av metodene i improvisasjonsundervisning. Norgaard (2008) forklarer at idébanken inneholder musikalske elementer i forskjellig grad, fra tydelige idéer til mer abstrakte idéer. De *tydelige idéene* består av toner / trinn og rytmikk, midtveis finner man idéene som bare har *konturene* av en melodi uten rytmikken, eller bare en rytmisk idé uten spesifikke toner / trinn. I den andre enden av spekteret har man idéer som er mer *abstrakte*, som inneholder stilistiske elementer eller en struktur. Som et eksempel på bruk av idébanken kunne en av informantene til Norgaard, nemlig Ron Westray, peke ut hvor han hadde satt inn en Charlie Parker-linje i en av idéene sine (ibid., 70). Dette

viser at enkelte musikere kan tilføre idéene fra langtidshukommelsen når de ønsker, og i tillegg modifisere dem slik at de passer inn i en gitt musikalsk setting.

Harmonisk prioritet dreier seg om å ta hensyn til den *harmoniske strukturen* i musikken mens man spiller. Man lager musikalske linjer ved å tenke på den underliggende akkordprogresjonen, og legger inn viktige akkordtoner, for eksempel 3. og 7. trinn, som gjør at man kan identifisere harmonien i det man spiller, uten akkompagnering. Denne strategien kan også brukes mens man akkompagnerer en vokalist eller en instrumentalist, hvis man for eksempel vil skape spenning på en av delene i låten man spiller. Man kan da spille linjer og inkludere oppbrutte akkorder, og på den måten definere harmonien så lite eller mye man ønsker. Et godt eksempel på harmonisk prioritet finner vi hos en av Norgaards informanter, Watkins, som beskriver under gjennomgangen av det han har spilt, at han ofte er innom 3. og 7. trinnet i akkordene. I et Watkins-eksempel har Norgaard satt sirkler rundt de notene som inneholder akkordtoner, og piler på de akkordtonene som lander på 1. og 3. slaget i en 4/4-takt. I eksempelet spiller han nesten bare 8-delsnoter, og det er ofte 4–5 akkordtoner i en takt, noe som gjør at det er *flere akkorddefinerende toner* enn andre toner i skalaen i de taktene (ibid., 78–79). Harmonisk prioritet kan altså benyttes både til solistisk spill og akkompagnering.

Melodisk prioritet handler kort fortalt om å tenke først og fremst på melodien, det horisontale, og ikke på det teoretiske i akkordprogresjonen under. Og da mener han ikke nødvendigvis melodien i stykket man spiller, men at man ikke trenger å definere harmonien. Dette er en litt abstrakt strategi, men den handler om å tenke lengre linjer over flere takter med akkorder. Én tone som blir brukt over flere takter kan, selv om man ikke har en intensjon annet enn å spille bare en enkel tone, analyseres som ulike trinn i de underliggende akkordene, og kan derfor skape ulike effekter, som for eksempel spenning og avspenning. Siden denne strategien er litt abstrakt, trenger vi et godt eksempel. Den tidligere nevnte deltakeren Westray spilte en linje som Norgaard analyserte på følgende måte:

The note choices in the latter example form a melodic figure that would be easy to sing, yet mainly employ the notes of the F major triad, this despite the fact that the phrase is played during the last line of the blues that contains a harmonic cadence common in jazz: the chords Gm7, C7, and F. (Norgaard 2008, 81)

Westray valgte altså å spille noe som var enkelt og sangbart i tonearten F-dur, fremfor å definere hver eneste akkord. En av grunnene til at dette er *melodisk prioritet*, er akkordene *Gm7*, *C7* og *F*, som er en *II-V-I-progresjon* – en av de mest typiske strukturene i jazzmusikken – der han egentlig kunne ha spilt noe mer avansert, kanskje fra *idébanken*, for eksempel en linje med altererte trinn. Noen av Norgaards informanter beskriver denne strategien med *singing*, altså at det er sangbart.

Bruk av tidligere spilt materiale dreier seg om repetisjoner av det man har spilt tidligere i samme solorunde, som for såvidt handler om å danne en struktur. Slike repetisjoner blir også brukt mye i komponering, som et verktøy, for eksempel ved motivbehandling. Her er et eksempel på hvordan to musikere bruker denne strategien:

Hellmer states that he often plays figures and then, after hearing them, decides whether they are 'worth developing' further. Anger describes how he consciously was looking to identify a thematic figure in the beginning of his improvisation. (Norgaard 2008, 84).

Begge disse to beskriver at de på hver sin måte bruker tematikk i improviseringen, og dette er ikke så ulikt hvordan en komponist bruker motiver.

De generative strategiene kan være hjelpelike til å forstå de improvisatoriske valgene man som lærer tar i en undervisningstime, samt hvilke valg eleven tar, noe som potensielt gir en større oversikt for å planlegge undervisningen videre. Man kan med denne kunnskapen lettere gi konkrete oppgaver til eleven. Hvis for eksempel en elev har lite teoretisk oversikt, kan man gi en oppgave som handler om melodisk prioritet, der man holder seg i en toneart, og ikke trenger å ta hensyn til alle akkordene i en progresjon.

2.2.3.2 Norgaard og Fidlon om intensjoner under improvisasjon

Både Norgaard (2008) og Fidlon (2011) forsket på hvordan man forhåndsplanlegger, lytter og evaluerer under en improvisasjon. Med noen forskjellige begreper beskrev de begge hva slags intensjoner en musiker har. Norgaard (2008) forklarte på sett og vis hvordan man lager idéer med *generative strategier*, og Fidlon (2011) brukte begrepene *proksimale* (nære) og *distale* (fjerne) *intensjoner* for å beskrive noen nærliggende fenomener av det Norgaard beskriver.

Den store forskjellen er at Fidlon var veldig opptatt av å fange opp hva som skjedde i selve øyeblikket, og instruerte derfor deltakerne sine om at han i løpet av improvisasjonen deres kommer til å stoppe dem:

After the two bar count-off, I would like you to play one chorus of the 12- bar blues head you selected, and then begin improvising a solo along with the accompaniment track. At some point as you are playing, you'll hear the recording stop. You should consider this your signal to immediately cut short your solo and begin describing what you were intending to play next had you not been interrupted. Just to be clear, I don't want you to talk about what you were playing; I want you to tell me what you can about the music you were intending to play. (Fidlon 2011, 78)

Fidlon var altså mer opptatt av å høre om hva deltakerne hadde intensjoner om å spille videre der de ble stoppet. Han ønsket å forsøke å komme nærmere inn på hvordan musikere responderer på sitt eget spill og tar avgjørelser. Dette til forskjell fra Norgaard (2008), som gjorde en type forskning der man gjorde opptak av musikere, og intervjuet dem etter at de raskt hadde transkribert improvisasjonene. I Norgaards intervjuer fikk altså deltakerne tenke seg om og fortelle om ting i ettertid. Uavhengig av hvem som brukte den mest korrekte forskningsmetoden, kan man være enige om at musikere har, bevisst eller ubevisst, forskjellige strategier til grunn for improvisasjonene sine.

2.4 Erfaringer fra tradisjonelle undervisningsmetoder

I denne delen tar jeg opp noen erfaringer gjort av Monk (2013), Berliner (2009) og Sudnow (2001) om tradisjoner innen jazzpedagogikken. Berliner (2009) tar for seg læringsmiljøet i New York, fra tidlig på 1900-tallet frem til 1990-tallet. Monk (2013) har noen erfaringer fra formell jazzutdanning i Boston på 80/90-tallet, og diskuterer jazzpedagogikken som en del av sin avhandling om alternative læringsmetoder innen rytmisk musikk. Sudnow (2011) presenterer noen nøyaktige beskrivelser av hvordan han lærte, ved hjelp av både en lærer og seg selv, å spille jazz i voksen alder.

2.4.1 Monk om jazzpedagogikk

Monks (2013) motivasjon for avhandlingen sin kommer fra hans egen erfaring som ung student ved *Berklee College of Music* i Boston. Der opplevde han en del frustrasjon

på grunn av den pedagogiske tilnærmelsen som ble brukt, en jazz-preget modell som gikk kronologisk gjennom transkripsjoner av kjente amerikanske jazzmusikere:

This chronological approach dictates that the improviser must first learn the Charlie Parker transcriptions, then the Miles Davis solos, and after that, the music of Thelonious Monk and John Coltrane. Once the learner is fluent with this literature, he or she may—hopefully—find a personal voice, if, —and only if, —this voice belongs in the realm of jazz. (Monk 2013, 4)

Jeg tror Monk hintet om at det er fullt mulig å finne sin “personlige stemme” på et tidligere nivå i en musikkutdannelse, og at man bør kunne gjøre det uten å måtte binde seg til for eksempel jazzen som sjanger. Jeg synes også dette viser at man i undervisning på forskjellige nivåer har en tendens til å, som jeg skrev om i delkapittel 2.1 med Berliner (2009) og Ashley (2008), gjøre improvisasjon til noe mystisk. Monk (2013) fikk beskjed om å lytte og transkribere kjente solister, fremfor å utvikle sin egen stemme. Dette viser at man i læremodellen som han gjennomgikk måtte vente før man fikk lære dyptgående om de spesifikke improvisasjonsmetodene og strategiene til for eksempel Charlie Parker og Miles Davis.

Eksempelet viser også en yrkesetisk utfordring for musikkpedagoger. I Monks tilfelle var det fokuset på jazzmusikken som var verst, da han hadde lyst til å jobbe med andre typer musikk. Sett fra etikken kan slike tilfeller være ødeleggende for en ung student. Ifølge Hanken (2004), kan en musikkpedagog som bestemmer hvilken type musikk som er “best” til undervisningen i verste fall ramme elevens selvtillit og undertrykke deres identitet, siden musikk er nært forbundet med identiteten vår (127). Dette viser hvilken makt en hovedinstrumentlærer har.

Louth (2012) er enig i at den formelle, akademisk pregede improvisasjonspedagogikken kan være noe opphengt i tradisjoner og regler innen jazz, slik som Monk (2013) opplevde. I sin beskrivelse av problemet, bruker Louth (2012) ordet kodifikasjon⁴, som jeg i denne sammenhengen tolker at han mener at improvisasjonspedagogikken har en tendens til å samle sammen idéer som tidligere har vært subjektive improvisatoriske uttrykk i en musikalsk kontekst, til en formell lovbok. Han forteller videre at enkelte har uttrykket bekymringer for at formaliseringen av jazz inn i akademia, med kodifikasjonen det har medført, har blottet jazzens sosiale

⁴ Et fagord innen jus. “En kodifikasjon som omfatter hele eller en vesentlig del av de gjeldende rettsregler, blir i alminnelighet kalt en lovbok” (*Store Norske Leksikon*, s.v. “Kodifikasjon”, lest 11. februar 2016)

betydning (12). Senere i artikkelen kommer det frem at slike bekymringer har blitt ytret av jazz-kritikere, og at man da argumenterer for at jazzmusikk innen formell utdanning siden 1980-tallet har vært noe konservativt (ibid., 14).

Noen år etter han var ferdig som student, gjorde Monk seg noen viktige erfaringer som lærer i England, og arbeidet frem en metode basert på to bøker av Persichetti og Schoenberg. Deretter begynte han å skille mellom sin egen metode og jazz-metoden:

Although it could be argued that the jazz methodology does teach how to create a sensible discourse with material that is meaningful to the learner, there are three fundamental differences between the two approaches. First, my method intended to teach the organization of ideas, whereas in jazz the organization is provided by a harmonic framework and stylistic conventions. Second, my method focused on the relationship between ideas, whereas the jazz method focuses on how stylistic the ideas sound; in other words, for the jazz methodology, ideas must sound jazzy whereas for my method, ideas had to sound consistent or coherent. Third, my method focused on the thinking, that is, the mind, whereas the focus of jazz tends to be the procedural application of material, that is, 'the fingers.' (Monk 2013, 4)

Her viser han de grunnleggende forskjellene mellom hans egen metode og jazz-metoden, og det dreier seg stort sett om at jazz-metoden hele veien er orientert stilistisk og basert på *sound*, mens den andre metoden er basert på organiseringen generelle musikalske idéer som har en viss sammenheng.

Monk (2012) har observert at mesteparten av øvelsene i jazzpedagogikken tar for seg skalaer og arpeggiofigurer som man kan spille over gitte akkordprogresjoner, og at det er svært få øvelser som spesifikt omhandler det å lage kontrasterende, relaterende eller gjentakende musikalsk materiale – med andre ord foregår det mye teori og lite pedagogisk forklaring av hva som faktisk foregår i en proff improvisasjon. Som et svar på dette, består modellen hans av mange forskjellige vinklinger på improvisasjonsundervisning:

In this article, I introduce a multi-dimensional model for the cognitive process of improvisation. After first explaining each dimension, I then provide exercises to develop these dimensions in isolation and in combination as well. I have applied this model teaching high school and undergraduate students, and working with professional musicians. Jazz pedagogues and music educators who teach improvisation will find these examples useful; moreover, these may be adapted to accommodate for the demands and needs of different levels of instruction. (Monk 2012, 90)

Modellen til Monk går gjennom de kognitive evnene man kan trene opp for å bli dyktige i improvisasjon. Jeg ser på den som interessant fordi han skiller mellom blant annet utøvelse av musikalsk materiale, hvordan materialet lages, gjentakelse og videreføring av ideer og strukturell oppbygging, og lager bestemte øvelser for å bli dyktig på hver av punktene, samtidig som han legger vekt på at det hele henger sammen.

2.4.1.1 Monks kritikk av dagens læremodeller

I introduksjonskapittelet på avhandlingen sin tar Monk for seg 3 forskjellige læremodeller som brukes på skoler i dag. Modellene er ganske forskjellige; den første kaller han for the *idiomatic approach*; den andre *free-improvisation*; og den tredje er en kontekstuell modell som brukes mest med grunnskoleelever, der man gjerne har en lærer som styrer et samspill med nybegynner-instrumentalister. Monk mener at modellene hver for seg har sin funksjon, men at det likevel er et grunnleggende problem:

The issue with the idiomatic model is that it restricts improvisation to one style only. Regarding the other two models, they engage learners in actual improvisational practices, but they do not teach learners how to improvise. For a current, global music scene none of the three models appear entirely effective. (Monk 2013, 3)

Det ser ut til at Monk ønsker at man skal legge merke til spesielt to ting; at dagens læremodeller har en tendens til å lære elever til å spille innenfor én sjanger, og at man i de andre modellene har mer fokus på å lære å spille rytmisk sammen i et band (samspill) og utforske lyder og klanger (fri-improvisasjon) fremfor å faktisk lære om improvisering.

Senere i avhandlingen introduserer Monk sin *non-idiomatiske* tilnærming, som i korte trekk handler om å øve/lære musikk uten å knytte seg opp mot sjangertypiske elementer i for eksempel jazz eller blues, og han ser på dette som å lære improvisasjon som en form for tenkning (2013). Kritikken handler også om at de kognitive aspektene rundt improvisasjon blir tatt for gitt (ibid., 3) De *generative strategiene* til Norgaard (2008) som jeg gikk gjennom i underkapittel 2.2.3.1 viser noen gode eksempler på kognisjon som kan hjelpe til å forstå de forskjellige måtene man improviserer.

2.4.2 Om å lære av dårlige opplevelser

De fleste som driver med improvisasjon i forskjellige musikksjangre vil nok være enige i at prosessen er lang, og inneholder prøving og feiling. Å oppleve motstand i løpet av opplæringen er ikke uvanlig:

John McNeil went into a panic during an early jamsession in which saxophonist John Handy 'called the tunes in different keys'. Afterwards, McNeil says, he 'hid from other musicians for months,' until he had made up his deficiency by relearning his repertoire 'in all twelve keys'. (Berliner 2009, 66)

Her oppdaget altså McNeil at det fantes litt flere tonearter enn han var klar over, fordi Handy ville ha andre tonearter på låtene enn det McNeil var vant med. Jeg kan tenke meg at dette var en mer eller mindre grusom opplevelse for McNeil, men etter at han hadde innsett begrensningen sin, fikk han etterhvert pågangsmotet til å lære seg materialet sitt i alle tonearter.

Et annet eksempel på å lære av sine feil kommer også fra Berliner (2009), da hans informant Emily Remler fortalte at hun på et tidspunkt hadde dårlig gitarteknikk, og at det var så galt at hun av og til gråt etter å ha spilt. Hun hadde, akkurat som McNeil, en eller flere fæle opplevelser, og valgte å trekke seg litt unna for å jobbe i fred:

I played and practiced the guitar constantly, five hours a day. At one point, I went down to the Jersey shore and locked myself in a room for a month. I lost twenty pounds, stopped smoking, and became a serious guitar player. (Emily Remler, sitert i Berliner 2009, 115)

For Remler endte det opp med å bli en livsstilforandring som gikk ut over flere ting enn bare spillingen. De to eksemplene med Remler og McNeil viser at man er i forskjellige faser til forskjellige tider i et musikerliv, og at det å spille feil eller ha en dårlig opplevelse kan snus om til å bli et nytt mål.

Noen av informantene til Berliner (2009) beskriver sykluser i kreativiteten, som består av både nedturer og oppturer, og at proporsjonene mellom det gamle (licks, linjer, motiver man kan fra før) og det nye – opplevelsen av å spille noe nytt – endrer seg over tid når man jobber med for eksempel en standardlåt (271). Mange har også opplevd at man står fast på enkelte idéer (en linje, eller noe så lite som en serie intervaller eller en type rytmikk) når man er i slike sykluser: "At early stages of the cycle, as when initially learning a new piece, improvisers may plan particular

patterns that, from performance to performance, result in a high degree of fixity in the display of their ideas" (Berliner 2009, 271). Senere, etter å ha blitt kjent med komposisjonens akkorder og struktur, opplever man gjerne litt mer frihet, ved at man klarer å variere mellom idéer og lage noen nye fraseringer (ibid., 271). Det å stå fast på enkelte idéer trenger ikke å være bundet til en spesifikk komposisjon, og man kan i slike sykluser danne seg improvisatoriske vaner som blir værende en god stund: "These habits evolve out of the general use of their language or the focus of their latest practice routines, both of which lead them to favor particular current patterns and composite phrases among their otherwise unique features of solos" (Berliner 2009, 271). Oppdagelsen av disse vanene kan være et tegn på at man er midt i en av de tidligere nevnte syklusene. Berliner legger til at man kan bli frustrert i en slik sammenheng, og at man kanskje da er på bunnen i en syklus:

Artists accept the ebb and flow of inspiration as an inevitable condition of the creative process, but many endure considerable frustration at the bottom of their creative cycles when, as is characteristic, they cannot anticipate their next breakthroughs. (Berliner 2009, 272)

Det kan se ut til at slike sykluser er noe mange musikere opplever, i større eller mindre grad. Man treffer som regel på noen dårlige opplevelser i løpet av opplæringen på et instrument, også som profesjonell. Eksemplene jeg har presentert her viser dette. Disse opplevelsene kan være bundet til syklusen man er i, noe man kanskje ikke innser før en stund etterpå.

2.4.3 Sudnows beskrivelser av improvisasjonsopplæring

Sudnows (2001) sosialpsykologiske perspektiv har vært interessant, fordi han forklarer hvordan han som voksen lærte seg å spille og improvisere jazz, og inkluderer både frustrasjonene og opplevelsen av fremgang. Han deler opp boken sin i kapitler, som har navn basert på de forskjellige stadiene i hans egen utvikling: *Beginnings*, *Going for the Sounds* og *Going for the Jazz*. Han kunne allerede spille piano etter noter, da han hadde spilt klassisk piano, og derfor kan man si at han hadde en generell forståelse av musikk, og kunne en del begreper. Likevel ønsket han å lære seg å improvisere kreativt på pianoet, noe han så på som vanskelig.

Sudnow beskriver mye av frustrasjonene som er forbundet med læring, og da spesielt knyttet til improvisasjon i nybegynnerfasen. Han gir en veldig nøyaktig

beskrivelse av det han opplevde, og, ikke minst, hvordan det løste seg etter hvert. Et eksempel på et av problemene, var følelsen av å ikke forstå de grunnleggende prinsippene, eller reglene, innen improvisasjon. I en pianotime spurte han læreren sin hva slags musikkteoretiske regler han skulle følge når han spilte over forskjellige akkorder. Han fikk følgende svar: "I'm not following rules so I don't know what I just did [...] I just improvise and can't tell you how; you'll develop a feel for it" (Sudnow 2001, 28). Med en henvisning til Norgaards (2008) *generative strategier* og *sketch planning*, og Fidlons (2011) *nære og fjerne intensjoner*, kunne man antagelig sagt noe om det læreren til Sudnow spilte. I spillet hans gjorde han noen valg, kanskje helt ubevisst, om han skulle prioritere harmonien, det melodiske, eller hente noe fra idébanken.

Mange lager seg systemer for å oppnå oversikt over instrumentet mens de lærer seg å improvisere. Et av de enkleste systemene er å starte på grunntonen til alle akkordene i en progresjon. Man bruker gjerne et slikt system i en viss periode, før man oppdager en ny innfallsvinkel. Ifølge Sudnow (ibid.) tok det ham lang tid å komme seg forbi enkelte stadier, og han beskriver et av systemene han hadde for å spille over forskjellige akkorder:

At first, he could begin these scales in only one or two places. He reports that 'over the first years of play, nearly every time I played this particular scale, I either started on the F with the thumb [...], or on the fourth finger (A) then moving down to the F. (Sudnow, sitert i Sloboda 1985, 144)

Sudnow beskriver her en systematisk metode der han valgte å begrense seg til å kunne starte en skala fra en av to mulige steder (eller trinn). Dette mest sannsynlig fordi han så på det som vanskelig å manøvrere mellom de forskjellige akkordtypene.

I starten var det vanskelig å finne frem mellom skalaene:

I began going up with a fast, sputtering, and nervous scale course, and the next chord came up and I had to shoot back down to the middle of the keyboard to get the thing I knew how to do well done for it, and then came the next chord. (Sudnow 2001, 33)

Her forteller Sudnow om noe som er veldig typisk en nybegynner, nemlig det å bevege seg raskt fra et utrygt sted til noe man vet man kan. I hans eget tilfelle flytter han seg fysisk et lite stykke på pianoet, noe som kanskje kan oppfattes som lite sammenhengende for en eventuell lytter. Jeg ser for meg at han kanskje startet på en

grunntone, eller, som han beskrev selv, et av de to mulige stedene i en skala som han begrenset seg til i en periode.

Etter tre år opplevde Sudnow en plutselig fremgang: "Then, one day in the third year of his play, he began to have a different experience with his playing, which he calls 'going for the sounds'. This experience was essentially one of selecting and anticipating particular notes in the melodic improvisation. (Sloboda 145). Sudnow fikk plutselig en viss oversikt over valgene han kunne gjøre, og en evne til å planlegge soloene sine. Dette skjedde etter å ha arbeidet med systemer beskrevet ovenfor, der han hadde et par trygge toner / trinn i forskjellige skalaer.

Sudnow opplevde en frigjørelse fra systemene sine, og han kunne dermed beskrive sine tidlige måter å improvisere:

In the old way of playing, each chord was like a starting gun for some new pattern. So, the previous pattern had to get finished in time, maybe breaking off in an unplanned place. Sometimes he would fail to get to the new start in time, so the hands moved unintentionally out of phase, and the next figure would be hurried to get back on schedule. (Sloboda 1985, 148)

I denne tidlige tankegangen baserte han seg på ulike figurer, der han følte at han måtte bli ferdig med en figur før han gikk videre til neste. Dette resulterte nok i en veldig oppbrutt måte å spille på, men jeg kan tenke meg at han nok lærte seg å definere forskjellige akkorder.

En av de viktigste opplevelsene til Sudnow handlet om å få seg en musikalsk helt. Han forteller om sine opplevelser da han flere ganger under sin egen opplæring gikk for å se jazzpianisten Jimmy Rowles. Det som fascinerte mest var posituren, bevegelsene og måten han behandlet instrumentet, med en avslappet tilnærmelse:

Rowles sat rather low down and stretched back, almost lazy with the piano like a competent driver is nonchalant behind the wheel on an open road. Still, there was a taking care with the melody, a caressing of it, a giving each place its due. He was never in a hurry. (Sudnow 2001, 73–74)

Sudnow ble inspirert av hvordan Rowles spilte melodier, og generelt hvordan han behandlet instrumentet og virket svært avslappet.

Noe av det som utgjorde forskjellen i Sudnows egen spilling, var å forsøke å imitere bevegelsene til Rowles. Dette er noe som havner utenfor de grunnleggende elementene i improvisasjon, og handler om bevegelse og koreografi. Flere lignende

tilfeller finner vi hos Berliner (2009), som mener at de unge lærende musikerne som imiterer bevegelsene til idolene sine kan oppnå små åpenbaringer innen stilen til idolene. Et av eksemplene inneholder to tenåringer som på en Count Basie-konsert satte seg på første rad på balkongen og flere ganger underveis i konserten imiterte bevegelsene til trommeslageren og bassisten. En annen ung saksofonist la merke til at et av idolene hans hadde en dansende bevegelse mens han spilte, og en måte å bevege instrumentet sitt opp og ned i synkronisasjon med tonehøyden på linjene. Han mente at det å prøve å gjøre de samme bevegelsene som idolet sitt utgjorde en stor forskjell i måten han improviserte i ettertid (ibid., 108–109). Disse to eksemplene, koblet sammen med Sudnow (2001), viser at det å imitere sine helter og idoler, både musikalsk og koreografisk, kan være avgjørende for en elevs fremgang.

2.5 De forskjellige metodene for improvisasjonsundervisning

I denne siste delen av kapittel 2 vil jeg presentere fem innfallsvinkler til improvisasjonslære:

1. Musikalske begrensninger
2. Utvikling av vokabular
3. Imitasjon og transkribering
4. Dramaturgi
5. Non-idiomatisk improvisasjon

Begrepene har jeg kommet frem til ved hjelp av litteraturen, og empirien fra intervjuene mine.

2.5.1 Musikalske begrensninger

Når man underviser i improvisasjon, må man forsøke å finne oppgaver å løse. Å gi en elev en oversikt over en skala med beskjedne om å gjøre “akkurat hva man vil” kan være fryktinngytende, spesielt om eleven ikke har noen *referenter* (Pressing 1998) til stilarten man er i. Referansen i denne sammenhengen handler om hva man allerede har av kunnskap som man kan bruke i en stilart, inkludert en *kodefortrolighet* (Dillan 2004), som kort fortalt inneholder særtrekkene i en stil. Kodefortrolighet som begrep står i stil med Monks (2013) forklaring av begrepet *idiomer*, som jeg kommer tilbake til.

En måte å finne slike oppgaver, er å innføre rammer til improvisasjonen, noe jeg har valgt å kalle *musikalske begrensninger*. Med begrepet *musikalske begrensninger*

mener jeg at man setter midlertidige regler på hvordan man skal jobbe i en undervisningstime, og begrepet er lånt fra Krantz' (2004) konsept *limitations*, som jeg beskriver nedenfor. Dillan (2004) beskriver også det samme konseptet, bare med begrepet *rammer*, og hun mener at de gitte rammene man jobber innenfor lettere kan bevisstgjøre konkrete problemstillinger, og at når man utelater et element så vil det kanskje fremme bruken av et annet element (170). Monk (2010) oppfordrer også til å bruke begrensninger på en pedagogisk måte, med sitt konsept *decision making*, der målet er å få elever til å bevisst velge enkelte toner, for eksempel den siste tonen i en linje, og være klar over effekten den tonen har i forhold til de andre tonene man kan velge mellom (41). Dette kan være vanskelig å forstå for enkelte elever i startfasen, og derfor har han inkludert et bra eksempel der en lærer kan spille en enkel rytmikk på fire noter med en grunntone, og så kan eleven velge å lande på en tone mellom 2.–6. trinn, med en forklaring av hva slags effekt de ulike tonene har, for eksempel lavt 3. trinn for en *blues-effekt*, eller et alterert 4. trinn for en *spørrende effekt* (ibid., 41). Man kan også begrense utvalget enda mer, og dermed oppfordre eleven til å gjøre bevisste valg.

Den amerikanske jazzgitaristen Wayne Krantz (2004) har utviklet en metode som handler i stor grad om å lage rammer rundt improvisasjonslære, og kan også kalles *non-idiomatisk*, da den oppfordrer til å frigjøre seg midlertidig fra stilarter. Metoden baserer seg på å hele veien lage begrensninger som tvinger en til å aktivt måtte lete etter toner i en *formel*, bestående av forskjellige trinn i en gitt toneart. I tillegg skal man gjøre opptak og evaluere underveis. Han argumenterer for at begrensningen tilrettelegger en tankegang om *hvordan man bruker tonene* man velger fremfor hvilke eller hvor mange:

The limitation is an opportunity to build improvisational muscle. As noted previously, what makes music sound good isn't which notes and intervals are used, or how many, but how they are used. Miles Davis, among others, proved that one note can sound as good as ten. (Krantz 2004, 54)

Metoden til Krantz dreier seg om å jobbe med lite om gangen, og forsøke å få det til å låte musikalsk. Dillan er enig i hovedkonseptet til Krantz: "Videre vil det å måtte improvisere innenfor en gitt ramme være med på å sabotere automatiske løsninger. Man blir tvunget til å fornye sine egne 'vante' løsninger og strukturer" (Dillan 2004,

170). Ved å fjerne det som er trygt, fremprovoserer man et problem som trenger å løses.

Det skal nevnes at metoden til Krantz er laget for strengeinstrumenter av type el.gitar og el.bass, og store deler av den handler om å begrense fysisk på instrumentet, innenfor 4 bånd på gitaren, for å gjøre det vanskeligere å spille figurer man allerede kan. Arpeggiofigurer på en gitar er nemlig lettere å spille hvis man har 5 bånd til rådighet. Metoden og den generelle tankegangen kan man derimot overføre til andre instrumenter, spesielt siden man med slike begrensninger kan lære seg å finne *nærmeste vei* til neste akkord / skala, uten å basere seg på grunntoner.

Han kommenterer såvidt idiom-begrepet:

Generally speaking, the study of idioms requires the adoption of specific vocabularies that are more compositional than improvisational, and thus are not addressed in this book. That said: the sound, rhythmic feel, articulation and phrasing of any idiom can be used when practicing formulas. The result may well suggest the idiom without quoting it specifically, often creating some interesting effects. (Krantz 2004, 75)

Idéen om å *foreslå* idiomene mens man øver på Krantz-måten, gjennom for eksempel rytmikk, og/eller med andre trinn, er interessant, fordi man kan lære seg en ny måte å bearbeide og modifisere de linjene og frasene man allerede kan. Musikalske begrensninger kan altså brukes i både store og mindre sammenhenger.

2.5.2 Utvikling av vokabular

Improviserende musikere er som regel i besittelse av mye forskjellig kunnskap. Det er da snakk om musikalsk materiale som man kan dra frem og tilpasse til ulik musikk. Jeg har valgt å bruke begrepet *vokabular*, fordi man i musikalsk improvisasjon har et "ordforråd" tilgjengelig, akkurat som i språk, som kan utvides med mer kunnskap. Berliner (2009) kaller det for en *repertoarbank* [repertory storehouse], noe som har blitt konseptualisert etter beskrivelsene til musikerne han intervjuet. Man har mange navn på innholdet av dette vokabularet, for eksempel *licks*, *crips* og *schemas* (ibid.), og på norsk sier man gjerne linjer, riff, motiver og fraseringer.

Her er et bra eksempel på hvordan en musiker benytter seg av kunnskapen i vokabularet sitt: "When Harold Ousley⁵ performs the composition 'Tune-Up', for example, he knows that at the opening Em7 chord he can pursue various options,

⁵ Harold Lomax Ousley, amerikansk jazzsaksofonist og -fløytist (1929–2015)

including ‘certain things that Bud⁶ played, or it might be a phrase that Sonny Rollins⁷ played, or it might even be something Trane⁸ played” (Berliner 2009, 102–104).

Ousley beskrev at han omtrent kunne velge flere måter å spille over en moll-7-akkord, med elementer forhåndslagret i vokabularet sitt, knyttet opp mot forskjellige kjente musikere fra samtiden hans. Dette viser et annet synspunkt av vokabularet, nemlig at kjente musikere har *signaturlinjer*. Norgaard (2014) beskriver dette i sin analyse av 48 soloer av den amerikanske jazzsaksofonisten Charlie Parker, der han klarte å identifisere 30 linjer som ble mye brukt av Parker. Disse to eksemplene bekrefter at improviserende musikere har et vokabular.

Ashley (2008) ser på utvidelsen av vokabularet som noe av det viktigste en ung musiker kan bedrive: “Building a store of these patterns, which then can be reworked, varied and refined over time, is one of the primary ways in which young improvisers learn their craft and manage the time demands of improvisation” (415). Norgaard (2008) kaller vokabularet for *the knowledge base*, og bekrefter fenomenet som både Ashley (2008) og Berliner (2009) beskriver: “The knowledge base includes all the musical material the performer has played previously, including referents that may be used as the basis for improvisation. Various models suggest ways the improviser uses the information in the knowledge bank to create an improvised output” (Norgaard 2008, 22). Han utvider begrepet sitt til de forskjellige typene musikalsk kunnskap en musiker forholder seg til, samt hvordan man intuitivt setter de forskjellige elementene sammen i en kreativ prosess, noe som har et samlet begrep som heter *generative strategier*, som jeg beskriver i delkapittelet om kognitive aspekter. Når det gjelder utvidelsen av vokabularet, mener Norgaard at man kan jobbe med elever i to forskjellige moduser:

In “theory mode” the idea bank and harmonic priority generative strategies are explored. The mode requires conscious engagement focused on theoretical concepts during practice. In “play mode” the focus is changed to explore planning and evaluative processes. (ibid., 193)

Han binder altså sammen vokabularet og de *generative strategiene* (se delkapittel 2.2) i teorimodusen sin, mens spillemodusens handler mer om å prøve og evaluere ting.

⁶ Bud Powell, amerikansk jazzpianist (1924–1966)

⁷ Sonny Rollins, amerikansk jazzsaksofonist (1930–)

⁸ John Coltrane, amerikansk jazzsaksofonist (1926–1967)

Målet med å ha forskjellige moduser er ifølge Norgaard (ibid.) å oppnå *flow* (Csikszentmihalyi 1996), som er en tilstand man kan oppnå i kreativ sammenheng, der man blir så oppslukt av aktiviteten man bedriver at man glemmer tid og sted. Ifølge Johansen (2004) vil musikere som klarer å sette seg inn i en *flow*-tilstand ha en evne til å ta musikalske sjanser, og de har lettere tilgang til vokabularet, og klarer å bruke kunnskapen på en mer kreativ måte fordi de "i større eller mindre grad klarer å unngå å fokusere på kritisk vurdering og kontroll av sine egne prestasjoner" (184).

Berliner konkluderer, basert på informasjon fra intervjuene sine, at bruk av vokabular i improvisasjon er en avansert og evigvarende prosess: "As soloists are perpetually engaged in creative processes of generation, application, and renewal, the eternal cycle of improvisation and precomposition plays itself out at virtually every level of musical conception" (Berliner 2009, 242). Bruken og utvidelsen av vokabularet skjer med andre ord konstant, i veldig forskjellige settinger, for eksempel i egenøving, lytting, undervisning og samspill. Vi kan altså konkludere med at musikere i forskjellig grad har en måte å kategorisere det de lærer inn i en idébank eller et vokabular.

2.5.3 Imitasjon og transkripsjon

Det å lære seg å spille noe som andre har spilt før, er en interessant læremulighet, avhengig av om du bare spiller de samme tonene etter hverandre, akkurat som på cd-platen til en gitt utøver, eller om du bruker tid på å forsøke å forstå hvilke musikalske elementer som er typiske kjennetegn hos utøveren. Man kan for eksempel forsøke å kjenne igjen ting som gjentar seg – hva gjør Miles Davis hver gang han treffer på en akkord av den typen? Her er et eksempel på hvordan musikere har særegenhet:

Wynton Marsalis noticed early on that, although the things created by the artists changed from event to event, he could, nevertheless, recognize aspects of artists' styles in their new creations. How can performances embody these enigmatic qualities, and what is their significance for the artists themselves? In Marsalis's recollection, 'all of these giants could play and sound different'. (Berliner 2009, 2)

Marsalis kunne altså kjenne igjen enkelte ting som forskjellige musikere gjorde, uavhengig av hvilken låt, noe som gjorde de forskjellige musikerne unike og gjenkjennelige. Under et av intervjuene med Berliner, sa han brått "her er Miles",

etterfulgt av at han sang en linje som var typisk Miles Davis. Han fortsatte så på følgende måte:

“I’d say, ‘Damn, why did he play like that?’ Here’s Trane. [He sings a passage by John Coltrane.] He’s playing just the exact opposite. Why is he playing like that?” (Berliner 2009, 2).

Etterpå nevnte han flere jazzmusikere, og sang noe som var typisk for hver av dem. Dette er et eksempel på noen som har virkelig gått i dybden, og gjort noe mer enn å bare spille noen toner i samme rekkefølge og rytmikk som en annen utøver. Han har transkribert, enten på papir eller i hodet, og prøvd å sette seg inn i flere utøvers intensjoner og karakteristikk, og hele veien har han hatt sitt eget forskningsspørsmål “hvorfor spiller han slik?”.

En del musikere har beskrevet at de i større eller mindre grad i opplæringen sin har lånt materiale fra kjente jazzmusikere (licks, linjer, hele soloer, rytmer), og brukt det til sine egne soloer i perioder. Berliner (2009) beskriver at jazztrompetisten Warren Kime pleide å fremføre soloer av Harry James i sin helhet mens han lærte seg å improvisere: “Many people thought I could improvise at the time, but I really couldn’t yet” (Berliner 2009, 269), og Don Sickler forhåndskomponerte soloer som han kunne spille, i frykten av å spille feil (ibid., 269). Dette var nok før Kime og Sickler fikk bygget seg opp et *vokabular*, som jeg beskrev i forrige delkapittel.

Green (2001) mener at rytmiske musikere i stor grad lærer av å lytte og imitere. Samtlige av musikerne hun intervjuer har lært seg i større eller mindre grad å spille/synge ved å høre på innspilt musikk, men de fleste av dem hadde problemer med å sette ord på det, fordi de så på det som noe ufokusert og privat, ikke en form for læring (ibid., 61). Dette tyder på at mange ser på det å spille etter innspillinger som en aktivitet man gjør for seg selv, og at det ikke er fokusert og verdifull øving.

Det viser seg derimot at imitering, lytting og transkribering er et meget viktig verktøy, både for å opparbeide seg egenskaper på instrumentet, lære seg fundamentale teknikker innen komposisjon, og det å utvikle sin egen stil (Green 2001, 75). Det å utvikle sin egen stil ved å kopiere andre høres kanskje noe selvmotsigende ut, men man lærer seg også forskjellige måter å *løse problemer* ved å imitere, og man jobber også med gehøret. En av musikerne som Green intervjuer, Nanette, fortalte at et av hennes største dilemmaer som vokalist handlet om det å oppnå individualitet. Når

kunne hun stoppe å kopiere andre og synge låten som *seg selv*, fremfor å være en kopi av en annen? Hun fortalte videre at hun husket dagen det løste seg:

[...] I was, oh I was going to sing a song called 'Rio de Janeiro Blues' by Randy Crawford and I'd learnt it off pat, how she did it, and I remember just sitting in the back of my Mum's car and she was just driving to some gig or whatever, and I remember just feeling totally free as I worked through the melody, finding a new way, and I just threw it completely upside down and found my own way of doing it. And from that day I've always found my own way of doing it. So I think it's, it's something you have to develop. (Green 2001, 75)

Nanette, som på dette punktet bare hadde sunget coverlåter, og lært utelukkende ved å høre på opptak, oppdaget plutselig at hun hadde oppnådd en form for improvisatorisk frihet. Hun har antagelig arbeidet med gehøret uten å være klar over det, og oppnådd en form for oversikt over skalaer. Johansen (2004) bekrefter at man med imitasjon kan opparbeide seg et muntlig og praktisk gehør. Hun mener videre at man kan lære seg en forståelse av improvisatoriske strategier, inkludert en forståelse av hvilket materiale som passer i hvilken sjanger, og hvordan man kan variere dette materialet med tanke på rytmikk, klang og dynamikk (193). Dette viser verdien av å lytte til musikk, og at imitering er en verdifull læremetode.

2.5.4 Dramaturgisk undervisning

I den vestlige pedagogiske litteraturen om musikalsk improvisasjon er hovedfokuset ofte på de musikalske elementene, altså en teoretisk tilnærming med blant annet skalaer, akkorder og rytmer:

The music-theoretical approach to improvisation pedagogy puts the principal focus on musical elements, or 'building blocks': scales, chords, rhythms, etc. In western musical education, this approach is by far the most common, and has clearly dominated in practical manuals and textbooks of various kinds and quality concerning improvisation in tonal classical styles. (Huovinen et al. 2011, 83)

Pedagogisk litteratur om mer alternative læringsmetoder har på den andre siden begynt å komme. Disse metodene legger vekt på blant annet uttrykk og engasjement, noe som man ifølge Huovinen et al. (2011) også finner i bøker om teaterimprovisasjon: "It is no coincidence that the ideas and attitudes expressed in this literature resemble those that one may find in handbooks of theatre improvisation" (83-84). Teaterimprovisasjon er ikke hovedsakelig musikalsk, men det ser ut til at man kan låne noen av konseptene derfra.

For å skille disse typene musikalsk improvisasjon, og for å tydeliggjøre bruken av tankegangen fra teaterlitteraturen, kaller Huovinen et al. (2011) denne tilnærmelsen for *dramaturgi*. Dramaturgisk tilnærming til improvisasjon tar ikke nødvendigvis avstand til musikkteorien, men man prøver å få eleven til å tenke teori på en annen måte (84).

Det problematiske spørsmålet er '*når kan man innføre dramaturgiske begrep?*', noe man er litt uenige om i litteraturen: hvis man for eksempel ser på pedagogikk i fri-improvisasjon (som er en veldig dramaturgisk tilnærming), har man i følge Huovinen et al. (2011) har en tendens til å skille mellom den kreative dramaturgiske improvisasjonen og det de ser på som mer konservativ og formell improvisasjon. Et annet syn er at man mener at barn og unge trenger å bli flinke på tekniske egenskaper før man innfører kreativitetsbegreper som for eksempel 'balanse' eller 'spenning' (ibid., 84).

Dramaturgi ser ut til å være brukt blant profesjonelle, og Solstad (2015) beskriver hvordan enkelte av jazzgitaristene han intervjuet i USA fortalte hvordan de utviklet idéer om blant annet struktur og det å *fortelle en historie* gjennom å høre på teksten i en standardlåt:

To chain or join ideas, the guitarists suggested a narrative structure, focusing on letting the improvisation unfold as a story. Wilkins suggested listening to the lyrics (the story) in order to know where the peak of the music should be. Highlighting the lyrics seems reasonable, since the lyrics often are the main element that can separate one formula-based standard tune from another standard tune. (Solstad 2015, 271)

En av gitaristene som ble intervjuet fortalte at han foretrakk at det lå *noe bak notene*, altså at han kunne se en kobling mellom musikken og teksten, og deretter lage en personlig fortelling basert på teksten. Solstad konkluderer med at denne typen tankegang er en effektiv strategi for å forsøke å lage en substans og gi mening til tonene man spiller (ibid., 271). Dette er et bra eksempel på en tankegang og bruk av strategi som forbigår akkord-/skalametodikken med at man tenker på spenning/avspenning, struktur og det å *fortelle historier*.

2.5.4.1 Dramaturgisk undervisning versus akkord/skala-metodikken

Johansen (2013) setter et begrep på måten man tradisjonelt har undervist improvisasjon, og kaller det for *akkord-/skala-metodikken*. Hun mener at det å oppnå teoretisk kunnskap og oversikt i akkord-/skalasystemer i seg selv ikke nødvendigvis gir stor

ferdighet i improvisasjon, og at man gjerne kan bruke mer dramaturgiske virkemidler i undervisningen:

Ut frå studien til Huovinen et. al. ser det ut som at det å tilby studentane dramaturgiske verkemiddel som læringsgjenstand, påverkar improvisatoriske val som fokuserer på rytmisk musikalsk innhald. På den andre sida kan funna i studien peike på at det å tileigne seg tonale system, som akkord- /skala-system, ikkje umiddelbart eller nødvendigvis fasilitetar ferdigheiter i improvisasjon, dersom det ikkje også får følge av meir dramaturgiske reiskapar. (Johansen 2013, 33)

Dette er noe Johansen tolker basert på den tidligere nevnte studien til Huovinen et al. (2011), der de undersøkte to forskjellige undervisningsmetodikker, den ene var en musikkteoretisk tilnærming, mens den andre var en “[...]dramaturgisk tilnærming, og fokuserte på meir overordna spørsmål som musikalsk balanse, variasjon og spenning” (Johansen 2013, 32).

Johansen (ibid.) refererte til en studie av Kanellopoulos (1999), som forsket på gruppe-improvisasjon med barn, da hun argumenterte for at dramaturgiske virkemidler burde brukes mer i undervisning. Studien handler om hva man egentlig lærer når man driver med improvisasjon, og at man ved kollektiv orientering lærer seg ettertenksomhet og felles intensjonalitet. Dermed kan man kalle det en sosio-musikalsk prosess, der barna lærer en konseptuell forståelse av improvisasjon fremfor bare å lære seg ferdigheter (Johansen 2013, 46). Dette inneholder samspill, og er dermed litt annerledes enn den instrumentalundervisningen jeg hovedsakelig tar for meg i denne masteroppgaven. Barna i studien lærer seg å lytte til de andre og samarbeide kollektivt, og dermed blir det en konseptuell forståelse av improvisatorisk samspill. Johansen mener det er mer relevant å fokusere på den konseptuelle forståelsen av kreative muligheter når man øver opp improvisasjonskompetanse, kontra det å jobbe med isolerte ferdigheter (ibid., 46).

Den tidligere nevnte studien til Huovinen et. al. (2011) resulterte i noen interessante funn: de studentene som fikk undervisning med fokus på dramaturgi improviserte musikk som ifølge forskerne var mer interessant fordi de spilte med større rytmisk orientering og variasjon enn det man hørte fra studentene i den andre gruppen (Johansen 2013, 46). Hvorvidt man synes noe er mer interessant enn noe annet er selvfølgelig en smakssak, men rytmisk variasjon er målbart. Man kunne uansett høre forskjell på hvordan studentene tilnærmet seg improvisasjon etter å ha

gjennomgått to separate kurs i forskjellige retninger. Johansen (ibid.) bruker denne studien sammen med Kanellopoulos (1999) for å vise at det å kun fokusere på individuelle og isolerte ferdigheter ikke nødvendigvis er nok til å gi elever kunnskapen til å improvisere og lage musikk i samspill:

Dette peiker på at visse tradisjonelle opplæringsmetodar, av den typen som ofte kan seiast å fokusere på individuelle og isolerte ferdigheiter, teknikk og teori, ikkje nødvendigvis er tilstrekkeleg fruktbare metodiske tilnærmingar for å arbeide med gjenstanden improvisasjon innanfor jazz, fordi dei ikkje nødvendigvis set studentar i stand til å skape, saman. (Johansen 2013, 46)

Dramaturgi er altså en innfallsvinkel man gjerne kan innføre som hovedinstrumentlærer. Ifølge Johansen (ibid.) og Huovinen et al. (2011) kan bruk av dramaturgi sammen med akkord- og skalateori i undervisningen gi gode resultater for improvisasjonsferdigheter.

2.5.5 Non-idiomatisk tilnærming til improvisasjon

Idiomer⁹ dreier seg vanligvis om språk, mens man i musikken gjerne omtaler musikalske elementer som karakteriserer en stilart, eventuelt musikalsk materiale som passer bra å spille på et instrument (å spille kvarter er idiomatisk for gitaren, siden den er stemt i kvarter). I øving, læring og utøving av improvisasjon kan man si at idiomer er ting man lærer seg ved å lytte etter små elementer som er typiske for en gitt sjanger, for eksempel fraseringer (Monk 2013, 16). Jeg skal nå gå gjennom noen deler av en modell som kort fortalt dreier seg om å ta litt avstand fra sjangrene, og lære improvisasjon gjennom noen forskjellige prinsipper som blant annet innebærer temaer som struktur, motivbehandling, bruk av pauser, mentale rammer og abstrakt tenkning. Det skal nevnes at modellen Monk (ibid.) foreslår er en idealistisk modell, og ikke en ferdig metode.

2.5.5.1 Monks definisjon av idiomer

Først vil jeg forklare Monks bruk av ordet idiom i avhandlingen hans. Han benytter nemlig en litt annen tolkning av ordet idiom, og forklarer det på følgende måte:

It is essential to point out that I use the term 'idiom' differently. What Alperson refers to as 'idioms,' I label 'units of discourse.' In this theoretical framework, I use the term

⁹ Idiom, uttrykk eller vending som er karakteristisk for et språk.

‘idiom’ as a synonym for what Elliott labels a practice or a Music, which refers to a type of music. (Monk 2013, 16)

Monk bruker ordet idiom i en bredere betydning, gjerne for å beskrive improvisasjon i en hel musikk sjanger, og ikke bruken av små musikalske elementer. Et enkelt eksempel er å spille linjer man vet er typisk for blues-musikken, i en låt med en blues-progresjon, for å få det til å låte blues-aktig.

Han tydeliggjør begrepet ytterligere på følgende måte:

What I mean by ‘idiomatic’ is that the units are arranged according to the conventions of a style. An improvisation is idiomatic, not because it uses idioms, but because it arranges units of discourse in a way that is idiomatic to a practice. In other words, the improvisation is representative of a practice or easy to identify as belonging to a certain practice (Monk 2013, 16)

På bakgrunn av dette kan man si at Monk går litt bort fra tankegangen om at et motiv eller *lick* kan kalles et idiom for en sjanger, men at det er sammensetningen av disse motivene som er idiomatisk.

2.5.5.2 Non-idiomatisk improvisasjon

På den andre siden har man non-idiomatisk improvisasjon, noe som Monk ser på som et viktig begrep i sin modell. Kort sagt er det omtrent motsatt av idiomatisk improvisasjon, men det er viktig å definere begrepet skikkelig: “Although the improviser uses material from a wide range of traditions, the purpose of non-idiomatic improvisation is to construct a sense-making musical discourse, not to reconstruct the sonority or conventions of existing styles” (Monk 2013, 25). Monk forklarer bruken av ordet *sense-making* med at improvisatøren organiserer kunnskapen sin med mening og intensjon, men at denne organiseringen ikke blir påvirket av stilistiske konvensjoner (ibid., 25). Det er en generell tanke om at man ikke trenger å binde seg til en sjanger.

Et spørsmål man da sitter igjen med kan være: *skal non-idiomatisk improvisasjon være fri for idiomer?* Her må man prøve å bruke Monks forståelse av hva idiomer er, som ble nevnt i forrige del, altså at et motiv eller en linje ikke trenger å tilhøre for eksempel blues, men at det er sammenhengen linjen blir spilt i som bestemmer om helheten er idiomatisk. Denne definisjonen stemmer overens med Monks bruk av ordet non-idiomatisk: “As mentioned earlier, ‘non-idiomatic’ does not refer to the lack of idioms but instead to the arrangement of vocabulary in a way that is not

idiomatic to stylistic conventions” (Monk 2013, 25). Man kan altså låne elementer fra for eksempel blues-sjangeren, også er det konteksten man setter de elementene i som bestemmer om det er idiomatisk eller ikke.

For å enda bedre forstå forskjellen mellom de to begrepene, vil jeg vise til noen eksempler. Monk setter begrepene opp mot hverandre:

For example, in an idiomatic setting, a pianist can improvise a blues following the 12-bar form, quoting licks that recreate the iconic sound of the style. As it is idiomatic to the blues, the licks themselves do not need to be related, but they all need to sound ‘bluesy’” (Monk 2013, 25).

Dette er et veldig enkelt eksempel, men Monk vil nok at man skal legge merke til at hvis man har øvd mye idiomatisk, har man en tendens til å velge forhåndslærte licks fra vokabularet som ikke nødvendigvis henger sammen. Man jager etter i dette eksempelet etter blues-lyden fremfor å tenke helhetlig.

Monk mener at man i et non-idiomatisk scenario gjerne kan begynne med et typisk blues-lick, men at man ikke føler seg tvunget til å forholde seg til det typiske 12-takters bluesskjemaet, og at man utover det kan prøve seg på å bruke dette blues-licket videre, gjerne med andre harmonier over så mange takter man ønsker:

In this case, the improviser is borrowing the blues lick from the blues tradition, the motif development technique from the classical tradition, and the irregular, non-functional harmonic rhythm from the twentieth-century tradition. (Monk 2013, 25)

Potensielt sett kan man ha et friere forhold til gamle tradisjoner gjennom non-idiomatisk improvisasjon, og det er en tankegang som gjør at man kan gjøre så mye eller så lite man vil av det som er tradisjonelt, men at man hele veien jobber på en strukturell måte.

For å trene opp den strukturelle evnen, kan man ifølge Monk (2012) lage spesifikke øvelser som for eksempel går ut på å bruke et lydopptak med en akkord som spilles i 32 takter (gjerne med fullt band), og at oppgaven blir å lage fire fraser på 8-takter hver, med økende dynamikk. To verktøy som er sentrale i denne øvelsen er tetthet [density] og toneomfang:

Reaching the peak on the last eight bars can also be supported by moving upwards in the register. The first eight bars can be played in the lower register, and on each subsequent eight-bar phrase the material moves up in the register, thus saving the

highest notes for the peak. In this way, the structural 'brain' manages two musical aspects that support structure: density and register. (Monk 2012, 95).

Til en elev som har oppnådd god kontroll på instrumentet sitt, og er trygg på trinnene i akkorden han/hun spiller over, kan denne øvelsen sette i gang tanker om å lage et høydepunkt ved å bruke både dynamikk og de høyeste tonene.

2.5.5.3 *Bruk av metoden i skolen*

Modellen til Monk (2013) fungerer på sitt beste på elever som er *ferdige med grunnskolen*. De klarer å tenke mer abstrakt, og har mer sannsynlighet for å like improvisasjon fra et intellektuelt perspektiv (241). Det som er intellektuelt i denne sammenhengen, er de konkrete oppgavene man kan gi, som krever at man tenker og danner en struktur. For de elevene som går på videregående, kan altså elementer fra Monks modell gjerne brukes, spesielt hvis elevene utvikler en interesse for improvisasjon. Monk (2013) konkluderer med at det i denne aldersgruppen også finnes elever som ikke kommer til å utforske improvisasjon videre, og for dem kan i det minste noen av elementene fra modellen være til hjelp for å gi en fundamental forståelse av improvisasjon (241). Når det gjelder musikkstudenter på bachelornivå, bemerker Monk (2013) at modellen er på sitt mest brukbare, fordi studentene er i større grad dedikerte til musikken, de har allerede mye kunnskap og teknikk, og de ser på improvisasjon som en nyttig egenskap (243). På bakgrunn av dette vil jeg si at med tilrettelegging kan en non-idiomatisk metode brukes på både videregående trinn og på bachelornivå.

Monk (2013) er veldig opptatt av å sette i gang improvisatorisk tenkning tidlig. Det å lære seg improvisasjon trenger ikke bestå av å hele veien tenke at man må lære seg *mer av alt*, men derimot at man heller burde *tenke mer* når man øver på improvisasjon: "By 'think more,' I do not mean think harder; I mean to engage more cognitive processes putting the individual in control of the situation, thus approaching improvisational problems from a greater number of perspectives." (Monk 2013, 243). Han viser til eksempler på noen av disse prosessene:

For example, some processes that could expand the thinking of these young improvisers would include (1) narrowing down the material used (focus); (2) thinking ahead (anticipated hearing); (3) leaving space between phrases to evaluate and plan how to continue (assessment points). Thus, applying the cognitive model as a learning tool

allows the learner to approach an improvisational problem from another perspective.
(Monk 2013, 243)

Det er improvisatoriske problemer fra et alternative perspektiver som er det viktige her. Det handler om å ta praktiske grep for å gjøre materialet man står ovenfor til noe som er håndterbart.

Monk gjør innledningsvis et poeng ut av at metoden hans er et forslag til noe som kan supplere det som allerede eksisterer, og at han ser på modellen som å lære improvisasjon som en form for tenkning: "Teaching improvisation as a form of thinking must work as a complement to the existing models, addressing the cognitive aspect of improvisation currently taken for granted" (Monk 2013, 3). Forståelsen av improvisasjon er viktig, og uavhengig av sjanger, så er det viktig å prøve å gi elever enkle retningslinjer å følge:

Beginner improvisers must access improvised music making through exercises, tasks, and collaborative activities that specifically address a cognitive skill to develop; a learner needs clearer guidelines than 'make something up with these pitches'. Guidelines must provide a clear framework for the player to work within in order to develop the three aspects of cognition that differentiate improvisation from other musical skills. (Monk 2010, 41)

Monks modell, og den generelle idéen om non-idiomatisk læring, er et ønske om å innføre improvisatorisk tenkning tidlig, ved bruk av mer konkrete oppgaver, fremfor å gi elevene mange valgmuligheter på en gang.

Kapittel 3 – Forberedelser til intervjuprosjektet

I kapittel 1 og 2 har jeg redegjort hvorfor jeg har valgt temaet, jeg har presentert viktig litteratur om improvisasjon, og vist noen metoder som går på hvordan man kan undervise improvisasjon. I dette kapitlet vil jeg vise hvordan jeg har brukt en kvalitativ metode for å forsøke å besvare problemstillingen, og forklare hvorfor jeg valgte metoden. Deretter skal jeg beskrive hvordan jeg forberedte meg til intervjuene, med litteratur, prøverintervju og valg av informanter. Jeg skal også redegjøre for etiske hensyn, og beskrive praktisk hvordan intervjuene ble gjennomført. Til slutt viser jeg hvordan jeg har analysert og tolket det empiriske materialet.

3.1 Bruk av kvalitativ intervjumetode

Det kvalitative intervjuet er en form for håndverk der to mennesker har en profesjonell samtale, og kunnskap oppstår i interaksjonen (Kvale og Brinkmann 2009, 22). Ordet kvalitativt impliserer at kunnskapen man oppnår med intervjumetoden har med kvalitet å gjøre, noe som står i kontrast til kvantitativt, som omhandler mengde eller omfang av kunnskap. (ibid., 35). Jeg skal nå gå gjennom noen fordeler og ulemper med kvalitativ metode til masteroppgaven min.

Grunnen til at kvalitativt intervju er bra for denne masteroppgaven handler om typen empiri jeg ønsket. Jeg ville undersøke informantenes personlige motivasjoner, strategier og metoder i deres undervisning. Clarke og Cook (2004) argumenterer i den sammenhengen med at man med en kvalitativ metode kan undersøke fenomener som er litt mer dyptgående og ikke lett å finne ut av med for eksempel et spørreskjema, “including issues of motivation, intention, reaction, and evaluation” (92). I mitt tilfelle er disse begrepene veldig relevante, og jeg har gjennom intervjuene truffet på svært ulike svar og beskrivelser fra tre ulike individer, som inkluderer fenomener innen improvisasjon og undervisning, personlige meninger og refleksjoner rundt kreativitet og improvisasjon, samt tanker om deres egen musikalitet og virksomhet som musikere.

Det som kanskje er mest negativt med å bruke denne metoden er at jeg må begrense meg til å gjøre påstander som kun omhandler informantene. Jeg kan ikke tale for en stor mengde lærere, som i praksis betyr at jeg ikke kan gjøre generelle konklusjoner om for eksempel “hovedinstrumentlærere i Norge”. Derfor må jeg

begrense meg til å referere til litteraturstudiet mitt, og på den måten bruke andres perspektiv på mitt eget materiale for å bekrefte eller avkrefte teorien.

3.1.1 Semistrukturert livsverdenintervju

Til denne masteroppgaven har jeg som nevnt valgt å gjennomføre kvalitative forskningsintervjuer, og nå skal jeg gå gjennom den spesifikke typen intervju jeg har gjort. Her er en grunnleggende forklaring av hva det kvalitative intervjuet i praksis består av:

Formålet med det kvalitative forskningsintervjuet er å forstå sider ved intervjupersonens dagligliv, fra hans eller hennes eget perspektiv. Forskningsintervjuets struktur er likt den dagligdagse samtalen, men som et profesjonelt intervju involverer det også en bestemt metode og spørreteknikk. (Kvale og Brinkmann 2009, 43)

Intervjutypen som blir brukt er *semistrukturert livsverdenintervju*, som handler om å hente beskrivelser av informantens livsverden, med fokus på fortolkning av meningen med fenomenene som blir snakket om (ibid., 47), og da er det viktig å ha noen klare idéer om hva man vil spørre om, men man har også muligheten til å utvikle spørsmålene underveis, som gjør det til en mellomting mellom spørreskjema og åpen samtale:

[...] [D]et [intervjuet] 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 konkrete spørsmål. (Kvale og Brinkmann 2009, 47)

Siden det trekkes paralleller mellom spørreskjemaer og åpne samtaler, tolker jeg det dit hen at det semistrukturerte intervjuet med fordel kan ha åpne spørsmål, og bør oppleves som en avslappet situasjon, i tillegg til å ha en viss struktur og hensikt. Intervjuguiden er et redskap som man kan benytte seg av i større eller mindre grad, og skal hjelpe intervjueren med å holde intervjuet til temaet. Intervjuguiden som jeg har brukt, kommer jeg tilbake til.

Det å se på intervjuene som en dagligdags samtale ser jeg fordeler ved. Informanten får (med god intervjuteknikk) muligheten til å fortelle om hverdagen sin uten stor innblanding fra intervjueren. Dette avhenger av hvor komfortabel informanten er med å snakke om hva han/hun driver med, men potensielt kan man få ganske nøyaktige svar fra informantens eget perspektiv. På den andre siden må intervjueren passe på å ta styringen hvis det blir mange digresjoner som ikke er relevante. Bruken

av intervjuguiden, slik Kvale og Brinkmann (2009) beskriver, ser jeg på som essensiell. Under intervjuene mine ga den meg muligheten til å underveis referere og sjekke at vi hadde vært innom de temaene jeg ønsket, og å etterhvert stille noen mer direkte spørsmål, som jeg hadde skrevet ned på forhånd.

3.2 Forberedelser til intervju

Etter hvert som jeg hadde opparbeidet meg kunnskap om feltet ved hjelp av litteraturstudiet, kunne jeg begynne å forberede meg til intervjuene. I tillegg leste jeg om intervjumetoden, slik at jeg fikk et godt grunnlag om hva som var lurt å tenke på under intervjuene. Grunnen til viktigheten rundt kunnskap handler om evnen til å stille gode og relevante spørsmål og oppfølgingsspørsmål: "Det er viktig med kunnskap om intervjutemaet for å kunne stille gode oppfølgingsspørsmål når intervjupersonen svarer. Kvaliteten på de produserte data i et kvalitativt intervju avhenger av kvaliteten på intervjuerens ferdigheter og kunnskaper om emnet" (ibid., 99). For meg var det viktig å opparbeide meg god kunnskap om emnet, med flere innfallsvinkler, slik at jeg hadde gode forutsetninger for å stille bra oppfølgings-spørsmål, noe jeg tror opphøyet kvaliteten på empirien min.

3.2.2 Prøveintervju

Etter tips fra veileder valgte jeg på forhånd å gjennomføre et prøveintervju, for å teste hvordan det var å intervju noen, og oppdage eventuelle ting jeg måtte forandre på i intervjuguiden. Prøveintervjuet ble gjennomført takket være en hjelpsom medstudent som hadde erfaring fra læreryrket. Jeg hadde lite erfaring med intervjumetoden fra før, og var veldig usikker på hvordan jeg skulle holde intervjuet i gang mens jeg noterte og bearbeidet det som ble sagt. Under intervjuet fant jeg fort ut at jeg ikke kunne notere lange setninger, da jeg fikk problemer med å følge med på hva som faktisk ble sagt. Som et resultat av det måtte jeg to ganger beklage meg, og be informanten om å gjenta "det siste han sa". Det var også veldig lærerikt å høre på opptaket etterpå, der jeg kunne høre at informanten ga meg et tydelig svar mens jeg fortsatt noterte en setning, og jeg måtte be informanten gjenta seg.

Prøveintervjuet var også nyttig på den måten at jeg oppdaget noen kritiske feil jeg gjorde, for eksempel veldig lange formuleringer av spørsmål, og ledende spørsmål. Dette brukte jeg til å gjøre en revisjon av intervjuguiden min, og de følgende

intervjuene mine ble, på bakgrunn av erfaringene fra prøveintervjuet, gjennomført med større selvsikkerhet.

3.2.3 Utvalg av informanter

Mitt viktigste kriterium for valg av informanter var at de måtte ha erfaring med musikkundervisning fra VGS eller høyere utdanning. Jeg ville snakke med hovedsakelig rytmiske instrumentalister, og ikke vokalist, av den enkle grunn at jeg ser på vokalimprovisasjon som noe utenfor mitt fagområde. Klassiske musikere var heller ikke aktuelt, da de som regel ikke legger særlig stor vekt på improvisasjonsundervisning. Alle metodene som blir diskutert er overførbare til vokalimprovisasjon, og kan definitivt brukes til klassisk undervisning, men jeg ser på disse to som litt utenfor mitt felt.

Jeg fikk med meg 3 informanter. De er alle dyktige og profilerte musikere i forskjellige aldre, den yngste var litt over 30 og den eldste var nærmere 60. Jeg endte opp med å intervju to gitarister og en pianist. I forkant av intervjuene var jeg litt redd for at det skulle være smalt med kun to instrumentgrupper. Under intervjuene fant jeg heldigvis ut at alle tre informantene praktiserte veldig forskjellige musikk-sjangre, og hadde hver sin undervisningsmetodikk. Konklusjonen ble dermed at informantene mine representerer tre unike lærerperspektiver som jeg er veldig takknemlig for å ha fått intervjuet.

3.2.3.1 Om informantene

Min første informant, heretter kjent som Inf.1, fant jeg ved å sende e-post til en avdelingsleder på musikk på en videregående skole. Han tok kontakt med meg etter å ha lest om intervjuundersøkelsen, og hadde veldig lyst til å stille opp. Han er gitarist, utdannet innen jazz i USA og har siden 2007 undervist barn og ungdom. Nå jobber han på en videregående skole, og er frilansgitarist i tillegg til å spille i et kjent, norsk landsturnerende band. Han viste seg å være et interessant intervjuobjekt siden han er multiinstrumentalist, og spiller (i tillegg til gitar) blant annet lapsteel, mandolin og banjo, i forskjellige sjangre, deriblant country og folk-rock.

Inf.2 hadde jeg sett og hørt før, både på scener og på cd-plater, og ble overrasket da jeg så at han underviste på en videregående skole og derfor passet undersøkelsen min. Jeg sendte ham en e-post, og fikk raskt et positivt svar. Han spiller også gitar, og har siden 1980-tallet vært en viktig musiker innen norsk jazz. Den lange

erfaringen hans, både med tanke på hans egen improvisasjon og opplæring av elever, var svært nyttig.

Inf.3 hadde jeg noe kjennskap til fra før, da han har vært innom som lærer på en av skolene jeg har gått på. Jeg kjente ham ikke personlig i forkant av intervjuet, men vi kjente hverandre igjen. Siden vi aldri hadde snakket med hverandre mer enn hilsener, tok jeg en avgjørelse om at det var greit å intervju ham, siden jeg ikke har kjennskap nok til at det påvirker hvordan jeg tolker svarene hans. Han er en utdannet pianist, og jobber frilans som pianist og vokalist, i tillegg til å undervise på bachelor-nivå.

3.2.4 Etikk

Dette forskningsprosjektet inneholder kvalitativ dybdeforskning, og da må man ta stilling til etikken. Ifølge Kvale og Brinkmann (2009) bør man særlig tenke over prinsippene om konfidensialitet, konsekvenser, informert samtykke og forskerens rolle (86–94). Under utvalget av informanter var det først og fremst viktig at informantene forstod hva prosjektet dreide seg om, og hva de samtykket til dersom de ville delta. Derfor sendte jeg ut forespørsler til de aktuelle informantene, med et informasjonsskriv, der jeg passet på å forklare hva studien dreide seg om, hvorfor informantene var aktuelle, og praktisk info om hvordan intervjuene skulle bli gjennomført, inkludert lengden på intervjuene, og faktumet at jeg kom til å bruke lydopptak. Det ble også gitt beskjed om at det innsamlede materialet behandles utelukkende av meg selv, og at dette materialet slettes ved prosjektets slutt. Dette for å beskytte anonymiteten til informantene.

Jeg har valgt å anonymisere informantene mine, en beslutning tatt i samarbeid med veileder, da vi fant ut at jeg skulle snakke med lærere om undervisning av unge mennesker fra 15 år og oppover. Hovedinstrumentundervisning foregår 1:1, og vi kom frem til at ved anonymisering kunne vi komme nærmere relasjonene mellom lærer og elev. I tillegg er det først og fremst informantenes holdninger og meninger til jobben deres som er viktig i denne studien, og ikke informasjon om for eksempel navn, alder og bosted. Jeg har derfor ikke samlet inn noe personlig informasjon.

3.2.5 Intervjuguide og gjennomføring av intervjuene

Jeg utformet en intervjuguide som jeg brukte aktivt under intervjuene (se vedlegg 1). En intervjuguide er en oversikt over de forskjellige temaene forskeren vil utforske,

og den fungerer også som en veiviser som indikerer hvilke spørsmål det underveis kan bli nyttig å stille. Intervjuguiden laget jeg på følgende vis: to kolonner, med generelle temaer på venstresiden, og spesifikke spørsmål og temaer på høyresiden. Med den oppdelingen opplevde jeg at jeg hele tiden visste hvor jeg var, og hvor jeg kunne gå videre. Guiden ble laget for å være veiledende, og ikke noe jeg måtte følge nøyaktig. Her er noen eksempler på de generelle temaene/ spørsmålene jeg brukte til å lage flere spørsmål:

- Hva er improvisasjon for deg?
- Hvordan underviser du improvisasjon til eleven dine?
- Erfaringer fra egen opplæring

Under noen av intervjuene slapp jeg å stille enkelte oppfølgingsspørsmål, da informantene selv uten å være klar over det gikk videre til enkelte av temaene/ spørsmålene jeg hadde forberedt. I mitt tilfelle var formålet å finne ut hva slags metoder lærerene bruker for å undervise improvisasjon, og i hvor stor grad improvisasjon er en del av metodene deres. Jeg var ute etter hvordan de jobber med elever i hverdagen, og ville ha svar som var upåvirket av teoriene mine. Intervjuene ble gjennomført i informantenes respektive “naturlige habitater”, det vil si rom de til daglig underviser i. Dette fordi jeg ville at de skulle være mest mulig komfortable under intervjuene. Jeg rådet dem til å ha et instrument tilgjengelig, i tilfelle de ville vise noe praktisk som var vanskelig å forklare.

Når det gjelder det praktiske opptaket, valgte jeg å ta med meg en opptaker av type *Zoom H4n Handy Recorder*, som jeg kunne koble til MacBooken min med en USB-kabel. Opptakeren ble da en USB-mikrofon, og jeg kunne ta opp i *Logic Pro X*, som er et lydredigeringsprogram. Fordelen med å bruke en slik mikrofon, er at det er en stereomikrofon med to små mikrofoner som peker i hver sin retning, som skiller lydkildene slik at man lett hører hvem som sier hva. Jeg plasserte mikrofonen mellom meg og informantene under hvert intervju, og fikk på den måten opptak av høy kvalitet, som fanget opp alt som ble sagt, og var behagelig å høre på.

3.3 Intervjuanalyse

Her vil jeg gjøre rede for min tilnærming som forsker til denne undersøkelsen, samt hvordan jeg har valgt å tolke empirien fra intervjuene mine. Tolkningen henger også sammen med den mer praktiske delen, som består av transkribering – hvordan jeg

har valgt å skrive ned intervjuene – samt kodingen, som jeg brukte til å finne temaene og begrepene som jeg diskuterer i kapittel 4.

3.3.1 Tolkning av meninger

Da jeg jobbet med empirien fra intervjuene, ville jeg prøve å bevare informantenes meninger. Kvale og Brinkmann (2009) mener at det skjer en del tolkning i det sosiale forholdet mellom forsker og intervjuperson, og da ser det ut til å være en del ting man må passe på. For eksempel har man spørsmålet om det er intervjueren som eier meningene som blir skapt under intervjuet, når intervjueren tolker utsagnene fra sin utvalgte kontekst, eller om man skal ta med intervjupersonen i tolkningen av deres historier. Ifølge Kvale og Brinkmann handler det ikke bare om fortolkningsvaliditet, men man skal også ta hensyn til “[...] etikk og makt, og om retten og makten til å tillegge andres uttalelser en bestemt mening” (Kvale og Brinkmann 2009, 224). Dette forteller meg at jeg må forsøke å være varsom når jeg tolker og omtaler informantenes utsagn.

Et eksempel på makten man har som intervjuer, er *ekspertgjøring* av meningene som kommer frem, “[...] hvor eksperten eksproprierer meningene fra intervjupersonens livsverden og setter dem inn i sine egne kategorier for å uttrykke en mer grunnleggende realitet” (Kvale og Brinkmann 2009, 225). Jeg har forsøkt å unngå denne ekspertgjøringen ved å lage kategoriene basert på informantenes utsagn.

3.3.2 Transkribering

Transkriberingen handler om å overføre informasjonen som blir formidlet muntlig til en skriftlig form. Det er en viktig del av analysen, siden den lar meg dra inn eksempler på hva som ble sagt under intervjuene og bruke dem i teksten. Man kan risikere at meningen bak uttalelser blir forandret når man transkriberer fra lyd til tekst. Måten man snakker til folk og det skriftlige språk er to forskjellige ting, og kan til og med ses på som to forskjellige kulturer (Kvale og Brinkmann 2009, 187). Transkribering i seg selv er en fortolkningsprosess, og man mister ifølge Kvale og Brinkmann ganske mye info i prosessen: “Transkripsjoner er kort sagt svekkede, dekontekstualiserte gjengivelser av direkte intervjusamtaler” (ibid., 187).

Jeg har valgt å gjøre transkripsjonene mine delvis ordrett. Det vil si at jeg har fjernet enkelte små vokale gester, som for eksempel “eh” og “hmm”. Dette fordi jeg

mener at disse gestene ikke direkte bidrar til innholdet i intervjuene, og jeg ser derfor på dem som uinteressante. Jeg har også tatt meg friheten til å fjerne enkelte gjentakelser, og jeg har heller ikke tatt med alle de små pausene (kun de lengre tenkepausene). Dette gjør at det blir lettere å lese sitatene jeg bruker. I tillegg har jeg tatt en etisk faktor med i betraktningen, nemlig hvordan den informanten fremstår i teksten. En fullstendig ordrett transkripsjon kan ifølge Kvale og Brinkmann (2009) bli et sjokk for informanten, siden det transkriberte muntlige språket kan oppleves som usammenhengende og indikere et lavt intellektuelt nivå (195). Å ta hensyn til dette tror jeg er viktig for å opprettholde respekten mellom meg og informantene.

Når jeg i kapittel fire bruker direktesitater, har jeg forsøkt å unngå å forkorte informantenes uttalelser, også kjent som meningsfortetting (ibid., 212). Dette for å unngå tolkningsfeil, og fordi jeg vil vise til hva som faktisk ble sagt. Noen av sitatene er derfor lange. Jeg har valgt å transkribere alt på bokmål, uten å ta hensyn til informantenes dialekter. Dette gjør jeg både for at teksten skal være lett å lese, og fordi jeg ønsker å opprettholde anonymiteten til informantene mine. Jeg har også valgt å ta bort enkelte ting som blir sagt feil (dårlig syntaks), og ting som blir gjentatt mer enn en gang. Til sammen mener jeg at dette gjør intervjusitatene lettleste, med god flyt i teksten, og at meningene holdes intakte.

3.3.3 Koding og tematisering

Jeg har brukt programmet *NVivo 10* til *Mac OS X*, som er et multifunksjonelt forskningsprogram som lot meg kode mens jeg transkriberte. Jeg forholdt meg til lydfilen på en tidslinje, og la inn *transcript entries*, som inneholdt transkripsjoner av hva som for eksempel foregikk mellom 00:00:00–00:00:50 i tidslinjen. Disse oppføringerne kan redigeres hver for seg, og lot meg legge inn info om hvem som sa det som ble sagt, samt *nodes*, som er det jeg kodet med, altså forskjellige temaer / emner / nøkkelord. Jeg kunne lage kategorier, underkategorier, og knytte informantenes utsagn opp til dem. Dette lot meg ta for meg en og en kategori, og se hva som ble sagt om hvert av temaene, av hvem.

Jeg fant ut at det var et greit utgangspunkt å starte kodingen med å velge meg noen generelle temaer, og deretter eventuelt lage noen mer spesifikke og smalere kategorier: “Denne fremgangsmåten er tilstrekkelig fleksibel til å utvikle kategorier som kan utdype meningsinnholdet” (Thagaard 2009, 141). Jeg begynte altså med

problemstillingen og underspørsmålene, og deretter tok jeg noen temaer fra teori-kapittelet. Disse temaene og kategoriene utdypet jeg både under og i etterkant av intervjuene. Under intervjuene tok jeg notater av ord og tematikk jeg la spesielt merke til, og under transkriberingen dukket det opp flere av disse, som ble grunnlaget til resten av delkapitlene i kapittel 4, der jeg diskuterer funnene mine. Kategoriene og antall referanser som ble gjort kunne jeg eksportere som en liste i etterkant, for å ha en oversikt (se vedlegg 2).

Kapittel 4 – Analyse og diskusjon

I dette kapittelet går jeg gjennom funnene fra analysen min, og diskuterer underveis. Jeg tar for meg de temaene som kom frem under intervjuene, og gjør sammenligninger både mellom informantene og med litteraturen. Råmaterialet fra intervjuene er hovedkilden for dette kapittelet.

4.1 Hva er musikalsk improvisasjon?

Definisjonen på improvisasjon var noe av det første jeg spurte informantene om. Jeg ville vite hvordan de definerte det på bakgrunn av erfaringene deres som hovedinstrumentlærere. Inf.3 fortalte at han ser på improvisasjon som en form for komposisjon, med noen litt andre regler:

[...] komposisjon er jo det samme, vil jeg si, bare at premissene er at du har ikke tiden på deg til å gjøre om på ting, så du må angripe der og da. Så det er jo *komposisjon on the spot* som jeg tenker er definisjonen på improvisasjon. (Inf.3)

Dette stemmer overens med Deliège og Wiggins (2006). Man lager musikk i begge tilfeller, men i improvisasjonen har man ikke muligheten til å revidere.

Inf.3 fortalte følgende om musikalsk kreativitet:

Det å være kreativ er jo ... det er vel per definisjon å bli plassert i et hjørne og måtte løse situasjonen, det er på en måte å bli satt i en klemme, på et vis. Så kreativitet er jo en generell ting som ikke bare handler om musikk, men som handler om på en måte hvordan man takler livet generelt sett, da. Så det å bli satt i en knipe, og prøve å løse den, er den definisjonen jeg tenker på som kreativitet (Inf.3).

For Inf.3 er kreativitetsdefinisjonen fokusert på problemløsning. Han tar et veldig generelt standpunkt i sin beskrivelse, men jeg ser noen klare likheter i litteraturen. Jeg tror *situasjonene* som Inf.3 forteller om godt kan sees på det som Csikszentmihalyi (1996) kaller en *sosiokulturell kontekst*. I dette eksempelet, hvor Inf.3 egentlig diskuterer metoder for å lære elever å tenke kreativt, vil han frem til at man kan bruke en *begrensning*, der man låser tankegangen midlertidig (se underkapittel 2.5.1), og at begrensningen blir et problem eller en situasjon som man må løse. Kreativitet i denne sammenhengen skjer derfor i samarbeid mellom lærer og elev, og kan på den måten arbeides med på en systematisk måte.

Når Inf.1 fortalte om sitt syn på improvisasjon, beskrev han det som en pågående mental øvelse/ferdighet, der man hele veien, gjerne i samspill med andre musikere, forsøker å akseptere inntrykket som skapes der og da:

Det å ha en åpen idé om ... om, bare 'det var de tonene som kom der' ... eller 'det var den akkorden som ble spilt', eller 'den lyden som ble spilt', 'hvordan reagerer jeg på det?', og 'hvordan reagerer man sammen', så for meg er det først og fremst en ... mental innstilling, da. (Inf.1)

Beskrivelsen til Inf.1 stemmer overens med både Berliner (2009) og Monson (1996), med deres beskrivelser om improvisasjon som et kollektivt samarbeid, der idéer sendes mellom musikerne og man reagerer på hverandre i et samspill. Jeg vil spesielt trekke frem Berliners (2009) teori om at det finnes en form for kollektiv muntlig læring som går over flere generasjoner. Han viste til en skjult "utdanningsinstitusjon" i New York fra starten av 1900-tallet og frem til moderne tid. Og selv om læringen jeg har skrevet om i denne masteroppgaven stort sett foregår i 1:1-undervisning og egenøving, så er det viktig å huske på verdien av det å spille med andre. Det Inf.1 beskriver i sitatet ovenfor, handler om nettopp det å lære sammen med andre, og hvordan man *reagerer sammen*, noe som flere ganger blir beskrevet av Berliner (ibid.) og Monson (1996).

Informantene var tydelige på at tonene man velger under improvisasjon ikke blir plukket ut av ingenting, men at man har en måte å kategorisere kunnskap, via et vokabular eller en idébank:

[...] så har man jo kanskje et vokabular, som man ... henter fra, ikke sant? (Inf.1)

Dette bekrefter Ashleys (2008) tanker om at improvisasjon er mer avansert enn å bare plukke toner *ut av løse luften*, samt Berliner (2009) og Norgaards (2008) konsepter om at man har en form for idébank der man lagrer musikalsk kunnskap, for så å kunne tilpasse de større eller mindre fragmentene til forskjellige musikalske sammenhenger.

Inf.2 tar opp et av de sentrale problemene i sin forklaring av improvisasjon, nemlig *frihet*. Som jeg tidligere har nevnt, så er ordbokdefinisjonen av ordet improvisasjon noe mangelfull hvis man skal forsøke å forstå musikalsk improvisasjon (se underkapittel 2.1). Man kan få inntrykk av at det er fullstendig spontant og uten å følge regler, noe som viser seg å ikke stemme i mange tilfeller:

Når man improviserer, så ... har man ikke full frihet. Man må forholde seg til et akkordskjema dersom det finnes. Altså, det finnes jo sjangre som ... på en måte er mer ... går under frijazz, hvor du ikke forholder deg til et akkordskjema, og ... improvisasjon i den sammenheng er jo likevel basert på et eller annet, det finnes alltid et sett med regler ... uttalt eller uuttalte, ikke sant? (Inf.2)

Inf.2 fortsetter med å forklare at man godt kan ha et intuitivt forhold til improvisasjon uten å kunne så veldig mye teori, men at det på enkelte låter kan være vanskelig, og at man da bør forsøke å sette seg inn i harmonien:

Ting må ha en slags type form for at improvisasjonen skal fungere, tror jeg. Så ... jeg holdt på å si 'frihet under ansvar', det ... kan man improvisere over et akkordskjema så må man enten intuitivt, og ... det opparbeider man liksom ved å ha spilt skalaer, spilt på 'den låten' ... enten ... ja, ikke sant, og i så fall så har du et kjempebra øre, men skal du improvisere på Giant Steps, for eksempel, så er du bare nødt til ... å sette deg inn i harmonien. (Inf.2)

Giant Steps er et bra eksempel på en låt som er vanskelig å spille over uten å ha forstått harmonien, siden den bytter toneart flere ganger i løpet av akkordskjemaet.

4.1.1 Kreativitet eller reproduksjon av gammel kunnskap?

Inf.3 kommer inn på et av de største spørsmålene i improvisasjon, nemlig om det egentlig er kreativt å bruke den kunnskapen man allerede har i vokabularet under improvisasjon?:

Å få noen faste mønstre man går inn i, hvis man kan kalle det det, da. Licks er jo gjerne renspekka triks, på en måte. Men uansett så tror jeg alle opparbeider seg noen faste rutiner, det er jo ganske sånn, det har du sikkert lest om, det er en ganske stor debatt på hva improvisasjon faktisk er, om man begår noe kreativt i det hele tatt, eller om man bare reproducerer kunnskap. (Inf.3)

Dette er noe man stadig diskuterer, og Inf.3 forsøker videre å forklare sitt eget ståsted, med et eksempel på en pågående diskusjon i musikkmiljøet:

Jarret kontra Corea. Keith Jarret og Chick Corea. De er litt sånn motpoler, hvor Jarret har mer ... en litt mer hellig overbevisning om at impro faktisk er veldig, på en måte, der og da, og ikke bare reproduksjon av ting man kan. Mens Chick Corea, og mange andre, kanskje mener at man egentlig bare gjør det man har øvd på. Og antagelig så har begge litt rett, på en måte, vil jeg anta. (Inf.3)

Man har altså de musikerne som mener at det de gjør blir skapt der og da, og er lite basert på forhåndslært kunnskap, og så har man på den andre siden musikere som

mener at man spiller det man øver på. Dette representerer ytterpunktene av diskusjonen. Norgaard (2008) og Fidlton (2011) viser gjennom kognitive undersøkelser at det finnes flere forskjellige måter å tenke under improvisasjon (se underkapittel 2.2.3), og at man har en tendens til å kombinere flere av dem. Selv om man kanskje bruker litt "gammel kunnskap", så kan de musikalske elementene endres på, og man kan sette mindre musikalske elementer sammen i nye rekkefølger. På den måten går det an å være lage noe nytt basert på det man allerede kan.

Inf.3 har en tro på en mellomting mellom det gamle og det nye:

Og så tenker jeg at kombinasjonen av at man kan noen ting, og legger det på bordet gjennom å spille, og at man ... utsetter seg for å plutselig gjøre noe man ikke regnet med man skulle gjøre. Jeg tror de to tingene skjer, begge to, da. Og så tenker jeg at måten man behandler ... det er en litt sånn intellektuell tenkning. Med en gang du gjør noe, så kan du gjøre noe ut av det du har gjort. Og du vil da kunne havne et sted du ikke ville havnet hvis du bare gjorde ting du hadde øvd på. (Inf.3)

Han har her en tankegang om at man kan modifisere og bygge videre på det man allerede kan, og at måten man behandler kunnskapen sin kan resultere i at man plutselig gjør noe uventet og kreativt.

Inf.1 beskriver at man under utøving kan oppdage at man spiller noe man har spilt før:

Man har en tendens til å tenke veldig negativt om seg selv, kanskje, også ... spiller man en idé, også, også ... tenker man at "det har jeg spilt mange ganger før", eller noe lignende, eller at man føler at den ... den idéen ikke var så hipp, men kanskje den likevel kan gå et sted, da. (Inf.1)

Denne følelsen av å ha spilt noe mange ganger før beskrives også av Berliners (2009) informanter, noe han kaller *sykluser i kreativiteten* (se underkapittel 2.4.2). Når man er på bunnen av en slik syklus kan man tenke ganske negativt, som Inf.1 beskriver, fordi man føler at kreativiteten svikter, og man ikke vet når neste gjennombrudd kommer. Dette går i bølger, og det kan være greit å forklare til en elev at det er vanlig å oppleve at kreativiteten svikter litt, men at man etter hvert kommer seg opp igjen.

4.2 Hvordan undervise improvisasjon

Denne delen av intervjuanalysen dreier seg om å se på det informantene kunne fortelle om hvordan de underviser elever i veldig forskjellig musikalsk grad.

Underkapitlene her ble laget under kodingen av intervjuene, og inneholder syv forskjellige læringsmetoder brukt av informantene.

4.2.1 Bruk av musikalske begrensninger

Bruken av musikalske begrensninger dukket opp som en naturlig del i alle intervjuene. Konseptet om å lære gjennom begrensninger har jeg gått gjennom, både med Krantz' (2004) noe radikale metode der han begrenser både teoretisk og fysisk på instrumentet, og Monks (2013) modell, som handler om å gi elever tydelige retningslinjer fremfor utallige valgmuligheter.

Inf.3 bekrefter dette med at for mange valgmuligheter kan, i noen tilfeller, være lite utviklende:

En ting er å få den totale oversikten, som er en del av jobben, men når du har det på plass, da, i den grad man får det på plass, så synes jeg det er gøy å ikke la alle muligheter være åpne, for da vil man spille ... veldig ofte spille det opplagte som man pleier å spille. Det som ligger nært ... nært fingrene og tankene og øret. (Inf.3)

Med den *totale oversikten* snakker han om å bygge seg opp en teoretisk forståelse, som han mener er et viktig sluttresultat, men hvis alle mulighetene er åpne, så har man en tendens til å spille det som er kjent og kjært. Dillan (2004) er enig i dette, og mener at i tillegg til å oppfordre til kreativitet med begrensningene, så blir også oppgaven man gir tydeligere av å ikke la alle muligheter være åpne.

Løsningen til Inf.3 er å forsøke å sette en begrensning, og å *låse tankegangen fast* midlertidig:

Mens hvis du da låser, som en oppgave, låser, 'Nei, nå må du tenke annerledes, nå må du jobbe ...' [...] Jobbe innenfor ... 'nå har du en kvint å spille innenfor. Løs det'. Lage på en måte litt teite, 'slemme' oppgaver, for å måtte løse en floke, da. (Inf.3).

Som jeg nevnte i underkapittel 2.5.1, så kan men gjennom *musikalske begrensninger* forandre på "reglene" for å sette i gang alternative tankeganger, og at man på den måten kan lære seg flere måter å løse en situasjon. Denne metoden mener jeg står i stil med Csikszentmihalyis (1996) tanke om at kreativitet oppstår lettere dersom man endrer på miljøet rundt en person fremfor å forlange at personen skal tenke mer kreativt, samt at kreative løsninger har en tendens til å komme ut av at man jobber med noe over lengre tid (1).

Inf.1 forteller at han i startfasen med sine elever, enten om de er dyktige instrumentalister eller ikke, starter med et bluesskjema for å lære om de grunnleggende prinsippene:

Og uansett om du er veldig svak på instrumentet, eller veldig flink, så er det en lett form å ... huske. Også er det lett, hvis man da går til en slags pentaton-/bluesskala, så er det veldig lett for de flinke å lære seg å spille den veldig fort, også er det veldig lett for de svakeste å lære seg noen toner derfra. Og da pleier jeg faktisk å gjøre det samme, [latter] selv om du er flink eller ikke, det er å legge begrensninger på hva du får lov til å spille. (Inf.1)

Begrensningen her er altså at man bruker akkordene i bluesskjemaet, som blir en *referent* (Pressing 1998), og at man påfører en pentaton- eller bluesskala. Pentatonskalaen inneholder fem toner, og bluesskalaen tillater at man legger til et flatt femtetrinn (b5, eventuelt #4). Det finnes dog flere varianter av bluesskalaen, og man kan si at det er mer et prinsipp om å ha 5 toner som er diatoniske, og legge til en eller to toner for å lage spenning. Disse tonene kalles ofte blåtoner. Inf.3 bruker en variant i undervisningen sin der han legger til to toner:

Når du har de to spenningspunktene, så har du ganske mye mat, så jeg pleier ofte å stoppe der, selv om det er mange versjoner av hva en bluesskala er, at den skal være sånn eller sånn. Så lenge du har fem toner som er såkalt innenfor, også har du to toner som representerer spenning, så har du muligheten til å jobbe med det som er helt komfort, og det som lager en viss form for friksjon, da. (Inf.3)

Her beskriver Inf.3 at man kan jobbe med 5 toner i en pentatonskala, og 2 tilleggstoner, for eksempel høyt 7.trinn og lavt 3.trinn, så kan man velge hvor mye friksjon man vil ha.

Inf.1 utfyller med at han ytterligere kan begrense, for å unngå at elevene gjør det samme hver gang:

I stedet for at eleven skal spille alle *licksa* sine, så sier jeg kanskje... la oss si vi er i A-dur, da, en blues i A. 'Nå skal du spille tonen A, og så skal du jobbe med å få den ene tonen til å låte hipt... lære deg å bruke rom, pauser. Lære deg å bruke dynamikk. Okei, neste runde ... legg på tonen C'. (Inf.1)

Dette er et eksempel som stemmer overens med Monks (2012) tankegang om å gi eleven tydelige retningslinjer. Fremfor at eleven skal gjøre hva han/hun vil med de fem tonene, så kan Inf.1 enkelte ganger gjøre det om til en slags lek der han gir noen enkle beskjeder. I eksempelet med å bruke én tone, blir fokuset rettet mot rytmikken,

og det å lære seg å bruke pauser og dynamikk, som for såvidt også kan ses på som *dramaturgi*. Deretter kan man utvide med flere toner.

4.2.1.1 Ufarliggjøring

En person som er helt ny på improvisasjon har kanskje dannet seg et bilde av at improvisering er noe man må jobbe med lenge for å få til, og kanskje har det seg sånn at det også ligger noe utenfor komfortsonen. Oppgaven for en hovedinstrumentlærer blir da å forsøke å endre litt på dette inntrykket, og *ufarliggjøre* det. Inf.3 fortalte om at enkelte elever har en form for respekt for improvisasjonskonseptet som hindrer dem i å komme i gang:

Det er noe jeg synes er veldig viktig, å få ufarliggjort det litt. Det er veldig mange som har en slags respekt for hele konseptet å improvisere som gjør at de fleste ikke tør å kaste seg på. Så det å, på en måte, formidle det som noe som ikke er først fremst ambisiøst, men først og fremst lekent er en veldig god innfallsvinkel, tenker jeg da. (Inf.3)

Inf.3 utdypet også litt om denne respekten elever kan ha:

Hvis det er barn og unge, så har de ikke den respekten, for da tenker de ikke på det på den måten, men med en gang man blir voksen og begynner å tenke, så kan det være litt avskrekkende å skulle improvisere og spille solo, for det er ikke planlagt hva man skal finne på. (Inf.3)

Tanken om barn og unges forhold til improvisasjon bekreftes av Johansen (2013), som bruker Kanellopoulus (1999) som eksempel, der man forsket på barn i grunnskolen som møttes ukentlig til musikalsk improvisasjon uten instruksjon (Johansen 2013, 33). Derfor gir det mening at den intuitive tankegangen man har som barn ikke er den samme som hos en elev på VGS eller høyere nivå. Man har da gjerne hørt på forskjellige typer improvisert musikk, og ser på det som noe ambisiøst og avansert, og er derfor noe helt annerledes enn den musikalske leken som barna i Kanellopoulus' (1999) studie tar del i. De *musikalske begrensningene*, koblet sammen med et par av de andre metodene jeg presenterer i dette kapitlet, kan være til hjelp når man trenger å ufarliggjøre improvisasjon, og gjøre det om til noe spennende og lekent.

4.2.2 Utvikling av vokabularet

Beskrivelser av at man som improviserende musiker bygger seg et slags vokabular eller en idébank bestående av forskjellige musikalske elementer er fremtredende hos mange av kildene mine i kapittel 2, deriblant Berliner (2009), Norgaard (2008),

Johansen (2013), Pressing (1998) og Ashley (2008). Det er en enighet om at hvis man driver med improvisasjon innen rytmisk musikk, så har man en måte å kategorisere kunnskapen, som man kanskje har jobbet med i flere år, og at man i flere musikalske sammenhenger henter informasjon fra denne kunnskapen, og tilpasser den til for eksempel et harmonisk eller rytmisk rammeverk. Denne typen beskrivelser dukker også opp hos samtlige av informantene mine:

I utgangspunktet så er det jo sånn at man tilhører et melodisk system, det er en ting, og så ... for å lære, for eksempel å improvisere på jazzmusikk, så tror jeg man må liksom ha ... inni seg, en slags ... minste-felles-multiplum-forståelse av hva ... hvordan er jazz-fraser [...]. (Inf.2)

Inf.2 snakker her om det å ha en bredere forståelse av hva som er typisk for jazz-fraser – hva de har til felles – og det er et spørsmål man kan bruke når man kategoriserer ens egen kunnskap. Jeg tolker det dit hen at han oppfordrer til å legge merke til de grunnleggende kjennetegnene for jazz-frasene, og kanskje kategorisere dem som *strukturer i vokabularet*.

Inf.1, som har studert i USA, har noen tanker om å knytte vokabularet opp mot den amerikanske musikkmiljøkulturen:

I Amerika, så har man ... fokus på vokabular. Man har fokus på, det vet jeg man har i Norge også, en skala-/akkordteori, men man har et fokus det at innenfor jazz og improvisasjon, så er det på en måte 'en måte å spille på' – ikke nødvendigvis 'riktig' – men det er hvertfall en måte som gjør at selv om du har en dårlig dag så kommer du deg gjennom Donna Lee, og dermed så ... det å ha et sånt vokabular, er veldig viktig der [USA]. (Inf.1)

Inf.1 kommenterer her at man i enkelte sammenhenger – for eksempel hvis man er syk – kan spille seg gjennom standardlåter omtrent bare med idéer fra vokabularet. Han legger også til at disse idéene slettes ikke bare er en nødplan, men at man kan jobbe kreativt med de idéene man har opparbeidet seg:

Samtidig så vil et vokabular gi deg noe, tilbake til det der med den mentale øvelsen da, at har du et vokabular, så kommer det en idé, også kan du se om du klarer å gjøre noe med den idéen, som du kanskje har spilt mange ganger før, eller øvd på mange ganger hjemme. 'Klarer du å gjøre noe med den idéen fordi du spiller med andre musikere som reagerte annerledes', for eksempel, da. (Inf.1)

Det ligger altså en form for trygghet i vokabularet, at man har løsninger til forskjellige typer problemer som kan oppstå når man jobber som musiker. Dette med å *gjøre noe med den idéen* blir også beskrevet av Norgaard (2008), der noen av informantene hans under gjennomhøring av sin egen spilling kunne peke ut de gangene der de hadde tatt en idé og tilpasset den til situasjonen (71–73). En av informantene beskrev at idéene hans var mindre figurer som han satte sammen, omtrent som å bygge med Lego, og at sammensetningen skjedde fortløpende, at han intuitivt valgte neste figur når han var helt på slutten av en figur (Norgaard 2008 163). Dette viser at selv om man tar i bruk noe man allerede kan, så jobber man fortsatt kreativt, fordi man kan bruke en idé fra vokabularet som en mal, og modifisere den harmonisk og/eller rytmisk, og plassere den inn i en annen kontekst enn den man lærte den i.

Inf.3 beskriver også et vokabular, med en oversikt over hva som fungerer bra i forskjellige situasjoner. Han legger vekt på at man ikke bare skal basere seg på det man kan fra før, men også ha et lekent forhold til improvisasjonen:

Det er klart når man øver improvisasjon, så kan man både jobbe med det teoretiske, på en måte, for å opparbeide seg ... oversikt over hva som funker å spille, og hva som ikke funker å spille, per en eller annen definisjon, og så handler det andre om å øve på å ikke tenke på de tingene, men bare la de tingene bare være det de er, og så angripe situasjonen mer lekent da, på en måte. Sånn at man liksom har lyst til å bygge et eller annet, sette det sammen og få det til å bevege seg, på en eller annen måte. (Inf.3)

Tanken om å *bygge noe* er ikke helt ulikt Lego-konseptet beskrevet av Norgaard (2008) ovenfor. Det er en abstrakt tanke, som jeg tolker som et ønske om å ha en form for struktur på sitt eget spill.

4.2.3 Sjangerbasert læring

Jeg var interessert i å finne ut hvordan informantene forholdt seg til musikalske sjangre, både hvor de velger å plassere seg selv, og hvordan de løste problemene med å måtte undervise i flere sjangre. Studenter på høgsolenivå kan som regel søke seg til å ha lærere som er spesialiserte innen en sjanger, mens hovedinstrumentlærere på videregående nivå må kunne beherske flere områder.

Alle informantene syntes det var vanskelig å plassere seg selv i en sjanger. Inf.2 måtte tenke seg om lenge før han fortalte at mesteparten av publikummet hans forbinder ham med jazz, men at han ikke var så opptatt av å binde seg til noen sjanger:

Ja, altså... de aller fleste ... 99% forbinder meg med jazz ... med å være en jazzmusiker, kanskje en litt ... ikke *innovativ*, men jeg er vel også en type som er kjent for å bare gjøre det jeg selv har lyst til å gjøre, at jeg på en eller annen måte går min egen vei, og hvis jeg lager en plate, så lurar folk alltid ... anmeldere lurar på liksom hva slags sjanger er egentlig *dette*. (Inf.2)

Han utdypet litt om det å *gå sin egen vei*, og at han i den sammenhengen ikke er en *mainstream* jazzartist, og da tror jeg han mente tradisjonelle standardlåter. I tillegg har han i løpet av de siste årene prøvd seg på en annen stil, der han har begynt å synge selv:

"Jeg er glad i jazzmusikk enda, men jeg hører nå mye mer på musikk med vokal ... vokale innslag, og det har til og med ført til at jeg har begynt å ... synge i det siste. Så det er aldri for seint!" (Inf.2)

Inf.1 fortalte at han var utdannet innen jazz, men at han i senere år hadde gjort mye country og folk. Inf.3 er også utdannet innen jazz, men spiller mest pop og gospel.

På spørsmål om hvordan Inf.1 jobbet med elever i flere sjangre, kom vi inn på at forskjellige sjangre har elementer – eller idiomer – som er typiske, for eksempel II-V-I-progresjonen i bebop-musikken:

Og det var noe man hadde kommet fram til, at i *bebopen*, så er det mye av den type ... de idiomatiske vendingene, at man har blitt veldig glad i den progresjonen [II-V-I-progresjonen]. Spenning og avspenning mellom det man kaller dominant og tonika. (Inf.1)

Inf.1 fortalte videre at på grunn av disse idiomene, så har enkelte sjangre noen uskrevne regler eller koder, og kommer med et eksempel fra country-musikken, som han har en del erfaring med:

Jeg har spilt en del country, så du har litt det samme der. Hvis du drar i gang med bebop-licksa dine i country-musikken, så høres det kanskje litt snålt ut, så det å kunne noen av de kodene, det er veldig viktig. (Inf.1)

Inf.2 er enig i tanken om å ha respekt for ulike sjangre, og legger til at man kan gå enda dypere, og lære seg om strukturen i musikken:

Og da sier jeg: 'Lytt! Og så prøv å legg merke til hva de gjør'. Så vil jeg kunne si: 'For eksempel ... du har en skala, men ofte så ... kanskje frasen begynner med sånn annenhver tone [synger] og så går det [synger]. Prøv å på en måte ... lytt på de strukturene, og hent dem inn. (Inf.2)

Jeg tror Inf.2 her snakker om å oppfordre elever til å legge merke til hva som er typisk for musikken i en gitt sjanger, for eksempel den trinnvise strukturen i linjene som blir spilt. Man kan også oppfordre elever til å se på forskjeller:

[H]va er liksom parodien på jazzmusikk? [synger] hvis man 'tar bilde' av det, så vil det sikkert ha en slags form – en struktur – som vil skille seg ut fra rockens struktur, eller ... så kanskje bare vie litt tid, i lyttingen, til å bare 'Hmm, hvordan er det de hopper?' ... det er liksom som alle dyrene med forskjellig gangart. Elgen har den elegante, haren hopper *sånn*, og små mus piler rundt omkring. (Inf.2)

Inf.2 mener altså at lytting i undervisningen er viktig, men at man gjerne kan ha et mål med lyttingen, for eksempel å legge merke til generelle forskjeller mellom rock og jazz.

Inf.1 kom et eksempel på hvor viktig det er å kunne kodene i country-musikken, og i noen tilfeller vil det å kunne disse kodene være en redning hvis man er i tvil om neste akkord:

I sånn streng Nashville-country, legg merke til at når det er kvint-bassing så vil aldri en bassist spille kvintbass når han bytter akkord, da vil han gjerne gjenta grunntonen. Og bare å kunne det, hvis du aldri har hørt låta før, det er kjempefint, for da vet du at "nå, nå skifter det akkord, nå må du bare følge med! Nå er det en av to. Nå går det enten til dominanten, eller til subdominanten", for eksempel. (Inf.1)

Dette gjør at man kan, avhengig av kunnskapen sin i Nashville-country, spille med på en låt man ikke kan, og bruke gehøret sitt aktivt for å lytte til hvilken akkord man skal gå til. Disse utsagnene viser at det finnes koder, og man med dem kan tenke strategisk og gjette seg til neste akkord mens man lytter til spesifikke sjangre.

Inf.3 jobber ofte ut fra jazzlære:

Det blir veldig ofte jazzrelatert, fordi improvisasjon er veldig ofte brukt i jazz, og også forsåvidt folkemusikk, men der har jeg ikke noe faglig kompetanse. Så det blir veldig ofte knyttet opp mot jazzlære. Samtidig så er det jo, som når jeg underviser på [navn på skolen], som er mer, ikke nødvendigvis så jazzretta. Det er likevel relevant å spille solo, men mer i en populærmusikalsk sammenheng så er vel kanskje fokuset å gjøre ting så enkelt som mulig, misforstå meg rett, ikke fordi det skal høres banalt ut, men fordi at det viktigste ikke er hvor fancy skalaen høres ut, men avleveringen og time-ting er viktig. Hvordan det svinger. (Inf.3)

Dette er en tanker om å la elever få holde på med de sjangrene de ønsker, samtidig som han innfører relevante ting fra jazzteorien, noe som er motsatt av det Monk

(2013) opplevde i sin utdanning (se underkapittel 2.4.1), der man måtte gjennom et standardlåt-pensum før man eventuelt fikk jobbe med det man selv ville. Inf.3 forteller videre at han også bruker blues en del i undervisningen:

Og så prøver jeg å ... det er veldig nærliggende å jobbe med bluesrelaterte ting, uten at det er sånn Muddy Waters-blues, men at det er sånn ... 'ja, pentaton er her'. Så jobber jeg veldig mye med spenning og avspenning, tenker litt sånn... ja, nå kan jeg jo vise. At pentaton-toner er liksom... [spiller de fem tonene i dur-pentaton oppover] snille, gjør ikke noen noe vondt, og så er det om og gjøre å finne spenningspunktene, som er da de som i blues er litt sånn, i min bok, er det sjueren, og molltersen. (Inf.3)

Det som er interessant med disse to sitatene, er at Inf.3 bruker elementer både fra blues og jazz, og at han tar det inn i andre sjangre i populærmusikken. Blues, eller forsåvidt bare bruken av en pentaton skala, var jeg også innom i underkapittelet om *musikalske begrensninger* (4.2.1), siden det er en ganske enkel skala å lære seg å bruke.

Det finnes altså tradisjonelle trekk i de forskjellige sjangrene, som man ikke lærer seg ved å utelukkende øve non-idiomatisk, som jeg beskrev med Monk (2013) i delkapittel 2.4. Derfor vil jeg si at man som lærer med fordel kan sette seg inn i noen av de generelle kodene og idiomene som tilhører litt forskjellige sjangre. Ikke fordi man skal praktisere alle sjangrer, men for å danne en generell oversikt over de typiske idiomene. Man har selvsagt sjangre som man foretrekker personlig, men i løpet av en lærerkarriere treffer man på et mangfold av ulike elever, og da kan det være greit å i det minste kunne si noe om for eksempel tersbruk i countrymusikk.

4.2.4 Lytting og transkribering

Det å lytte på andre musikere er informantene stort sett positive til:

Og så kan du jo si ... 'skal du lære deg vokabular? Hvem bedre enn å lære vokabular av å lytte og prøve å spille sånn som dine helter spiller, da. Finn deg en helt. Hør gjerne på en av mine helter, selvfølgelig, men finn deg en helt, det er det viktigste, for da finner du kanskje den du liker, og da er det mer interessant'. (Inf.1)

Dette er noe som Inf.1 gjerne sier til elever, og prinsippet er ganske enkelt: det er lurt å høre på musikk i tillegg til å spille. Lyttingen kan i noen tilfeller være grunnen til at unge mennesker begynner å spille et instrument. Flere av informantene til Berliner (2009) lyttet veldig mye til musikk i barndommen, både på opptak og konserter, med platespillere hjemme og på platebutikken, samt musikk på skolen og i de lokale

menighetene. Lyttingen sier oss noe om hvordan andre bruker instrumentet vi selv spiller.

Inf.2 mente det var viktig å la seg inspirere av flere forbilder, og gjerne andre enn på ens eget hovedinstrument:

Jeg har hatt store forbilder. Mitt største forbilde har vært Pat Metheny. Jeg lærte vel aldri en solo av ham, men jeg fanget opp en del ting. Jeg kan godt si til elevene mine: 'Ja, hør på ham, men for all del, ikke hør bare på én! Og for all del, ikke hør bare på gitarister. Hva gjør John Coltrane når han spiller bortover-musikken sin? Hva gjør han? Hør på flere' (Inf.2).

Jeg synes Inf.2 har noen gode poeng her. Han mener at det går an å *indirekte transkribere* ved å lytte til hva andre musikere gjør, og at han selv har lært mye av Pat Metheny uten å transkribere nøyaktig det som blir spilt. Denne typen kunnskap kan altså senere manifestere seg som små elementer i ens egen stil. I den sammenhengen vil jeg dra en parallell til Wynton Marsalis sitert i Berliner (2009), som jeg skrev om i kapittel 2. Han oppdaget at selv om artistene han hørte på lagde musikk som kunne være veldig forskjellig stilmessig, så kunne han kjenne igjen enkelte elementer som var typiske for den artisten i de forskjellige stilene, og han kunne synge små linjer som var typiske for flere kjente jazzmusikere. Jeg vet ikke om Marsalis transkriberte nøyaktig eller om han bare fanget opp enkelte ting, men poenget her er at han kunne bruke disse små linjene ut av sammenheng, og da er det tydelig at han har gjort en del lytting.

Inf.2 hadde et eksempel på hvordan det å lytte til en innspilling var til hjelp da han var yngre og var lei av en standardlåt:

Keith Jarret ... når han spiller en standardlåt, så blir den alltid litt som ny. Hvis jeg var møkka lei ... det var en stund jeg spilte litt sånn standardlåter, på moro skyld, på en pub, da. Jeg husker at, for å vekke en eller annen kjedelig låt til live, så sjekket jeg om Keith Jarret hadde spilt noe på den, ikke sant? 'Ja! Oi, så fint!' Så fikk jeg kanskje veldig kick av det, og inspirasjon til å gyve løs på den. (Inf.2)

Dette er også et eksempel på *indirekte transkribering*, der han fikk vekket sin egen interesse for en låt han egentlig var lei av ved å lytte til hvordan en annen person, et forbilde, spilte den. I dette tilfellet var det lyttingen som ga impulser til nye idéer som han kunne bruke i sitt eget spill, men han trengte ikke å transkribere det,

hverken i hodet eller på noter. Inf.3 bekrefter dette, og kaller det for underbevisst transkripsjon, som han har opplevd et par ganger selv:

Jeg merker ofte at, når jeg har hørt mye på ting over lengre tid, så dukker det opp fordi jeg har hørt det masse. Det er en form for underbevisst transkripsjon da, at sjangeren ... eller instrumentalister, sangere eller band jeg har hørt mye på. Plutselig så merker jeg at en del av frasene dukker opp i spillet mitt fordi jeg har latt meg påvirke av det, da. Det er for såvidt en form for å ta med seg ting, inspirasjonene, inn i eget spill, da. (Inf.3)

Disse eksemplene sier noe om at lyttingen i seg selv er viktig for kreativiteten. Man kan også forsøke å høre på forskjellige versjoner av en låt, og legge merke til hvilke valg en annen musiker tar, over de samme akkordene man selv har spilt på. På denne måten kan man, enten man skriver ned musikken eller *indirekte transkriberer* den, ta med seg elementer som man lagrer i *vokabularet* og kan bruke i andre musikalske sammenhenger.

Da vi snakket om temaet transkribering, kom Inf.1 inn på et viktig tema, nemlig hvilke læremuligheter transkripsjon gir oss:

Og så er det jo sånn at, går du på youtube, så finner du den forklart på alle mulige instrumenter, du finner notene på nettet ... og da blir det en sånn ... forståelse mellom eleven og meg, at 'det skal ikke vi gjøre', for det er ikke det som er oppgaven. Oppgaven er å skjønne *hvordan han spiller*. (Inf.1)

Jeg tror Inf.1 her vil forklare at det er en forskjell på å lære seg å spille en transkribert solo etter noter, og det å lære seg en solo og samtidig tolke hva som blir spilt. Inf.1 konkluderer med følgende:

"Så, transkripsjon er liksom ikke bare nøyaktig det som kommer ned på papiret, da. Jeg synes også det vil være, i en videregående-setting, fornuftig å notere det. Men likevel ... notasjonen er ikke målet, det er måten det spilles på som er målet" (Inf.1)

Notasjonen kan være nyttig for å forstå hvordan rytmikk ser ut, og gjør at man lettere kan analysere det som ble spilt. Basert på samtlige informanternes kommentarer om transkripsjon, så trenger man ikke å notere ned eller aktivt spille seg gjennom et lydopptak note for note. Man får mye ut av, og kan til og med lære enkelte linjer eller typer rytmikk, bare ved å aktivt lytte til den musikken man liker.

4.2.4.1 Utvikle sin egen stil

Hvordan kan man utvikle ens egen stil? Det er et stort spørsmål, og det finnes nok utallige fremgangsmåter. Likevel mener jeg det er en viktig ting å tenke på i samarbeid med elever. Skal man forsøke å være nyskapende og revolusjonerende i sin stil? Noen av informantene kommenterte på dette temaet, og jeg fikk inntrykk av at de så på det som en sammensatt prosess som skjer i underbevisstheten mens man spiller og lærer over flere år. Det finnes altså ingen tydelig metodikk på dette, men jeg fikk noen grunnleggende tanker fra informantene. Inf.2 mente for eksempel at man som et tankesett kunne forsøke å lete etter *egne unike måter å spille ting*, og lære for eksempel *en ny frase i halvåret*:

Det er et langt prosjekt, og du skal kanskje ikke tenke så mye på det. Men du kan lete etter egne måter å spille på ting. En eneste ny frase som du lærer deg, som du synes er kul, som du har funnet på litt selv. Det er en veldig berikelse av spillet ditt. Hvis du lærer deg en ny frase i halvåret, så ... jobb litt sånn, da! Men man må ikke være for stressa på å være nyskapende, for det ... jeg tror liksom bare ... det er en prosess som tar lang tid, da, og ... man skal heller ikke nødvendigvis bli ... hvordan klarer man å bli bare seg selv, i en ... man har jo vokst opp i en tradisjon, og. (Inf.2)

Her legger han vekt på at det å ha sin egen stil ikke trenger å være fullstendig nyskapende, og at det gjerne skjer over lang tid.

En ting er å kopiere en rekkefølge av toner og den tilhørende rytmikken, en annen ting er å forsøke å forstå hva slags valg en improvisatør tar i forskjellige situasjoner. Det å skjønne hvordan noen spiller. Her vil jeg igjen referere til Marsalis sitert i Berliner (2009), som spontant sang linjer av kjente amerikanske jazzartister som John Coltrane, Miles Davis, og Dizzie Gillespie. Han forklarte underveis at han alltid hadde hatt en interesse for hvorfor forskjellige musikere spilte som de gjorde. Inf.1 hadde hørt en annen musiker gjøre nesten det samme som Marsalis:

[...] Det finnes et sånn klipp med... en av disse gamle pianistene. De amerikanske pianistene, som kan ... 'Fats Waller, han spiller sånn, og... Art Tatum, han gjorde mer sånn, og' ... de har liksom gått veldig inn i stilen, og likevel så har de sin egen stil også. Det handler om å kanskje finne ut... ta det du liker med den artisten, ta det du liker med den artisten, og lag det til din egen stil. (Inf.1)

Inf.1 mener også at det i den sammenhengen kan være nyttig å høre på forskjellige versjoner av en låt, for eksempel *Autumn Leaves*, og at det kan gi noen impulser:

Fordi da får man eleven til å lytte veldig nøye på låta. Nøye på ... kanskje den ene versjonen har en annen akkordprogresjon, som gir deg noen idéer. (Inf.1)

Disse eksemplene viser at det å lytte til andre musikere, og prøve å låne enkelte elementer, kan være veldig lærerikt, og bidra til å skape ens egen stil.

Informant 1 og 2 er begge opptatt av lytting når det gjelder å skape ens egen spillestil. Dette henger selvfølgelig sammen med *transkripsjon og lytting*, men i tillegg til å lære seg linjer og licks man kan lagre i hukommelsen, var jeg her ute etter noen pekere på hvordan man oppfordrer elever til å få sin egen spillestil. Det er et vanskelig emne, spesielt siden mange gjør dette automatisk over tid, men det går likevel an å ha noen tanker om det. Her er Pressing (1998) relevant, og jeg vil si at transkribering og lytting er flotte eksempler på *ytre kulturelle rammer*, som beskrevet i delkapittel 2.2.2. Som en liten konklusjon om stilutvikling, kan man si at *lytting og transkribering* som en *referant* (den ytre kulturelle rammen) sammen med *kunnskapsbasen* (den indre rammen), bestående av forskjellige problemløsningsstrategier (Norgaard 2008), vokabular (Berliner 2009) og kanskje tanker om struktur og motivbehandling (Monk 2013) til sammen kan være med på å utvikle ens egen improvisatoriske "stemme" og stil.

4.2.5 Synge det man spiller

Å synge det man spiller, eller *å improvisere med stemmen*, ble nevnt ved flere anledninger under intervjuene mine. Det var flere grunner til at informantene mente at synging kunne være nyttig, deriblant oppnåelse av bedre gehør, frigjørelse fra å gå i faste spor på et instrument, og det å prøve en helt ny innfallsvinkel. Det skal nevnes at informantene mine beskriver to forskjellige ting, i praksis, der den ene er å synge sammen med instrumentet sitt, og den andre er en måte å øve der man prøver å *legge bort* instrumentet litt, og improvisere med stemmen alene. Jeg ser på det å synge sammen med instrumentet sitt som et verktøy eller en effekt man kan bruke under utøving, mens det å legge bort instrumentet og improvisere med stemmen er noe jeg knytter opp mot øving.

Når skal man i så fall oppfordre noen til å improvisere med stemmen? En av informantene mente at hvis en elev har jobbet en del med improvisasjon, og dersom man som lærer hører at eleven hele tiden velger de samme løsningene, så har man

oppdaget et problem som kanskje kan løse seg hvis man legger til stemmen som et element:

Jeg kan avsløre både voksne og elever i at ... altså, noen har en forståelse for den musikkformen de improviserer i som er litt for mye, kanskje, basert på, det at man har lært seg av skalaer på gitaren, altså 'ganger å gå', og hvis du da liksom ... tar fra dem gitaren og ber dem om å improvisere med stemmen, så faller ting litt sammen. Og hva sier det? Jo, det sier meg litt da, at, i så fall så har du ... forståelsen din til den musikk-sjangeren, den kommer på en måte gjennom de sporene du har laget deg på gitarhalsen, da, for eksempel. (Inf.2)

Inf.2 forteller altså at han har opplevd at elever har vært fastlåst i en skalabasert improvisasjonsmetode, der man er vant til sitt eget instrument. Man klarer for såvidt å koble sammen skalaer med idéer fra *vokabularet* og bruke det i en musikalsk sammenheng, men det hele *avhenger* av instrumentet. Når man da skal forsøke å improvisere vokalt, har man ikke de samme mulighetene, og at man da kan oppleve at ting faller litt sammen. Dette er noe man kan opparbeide seg, ifølge Johansen (2004), med hennes begrep *produktive gehør*, der målet er å trene opp en evne til å spontant forestille seg indre musikalske idéer som man kan overføre til instrumentet under improvisasjon (ibid., 189).

Inf.3 mener at man må tenke på en annen måte når man kobler til stemmen, og at det også skjer noe fysisk med kroppen under improvisasjonen:

For det første må du puste, og det er også fornuftig å gjøre når du bygger soloer. For det andre så blir ofte linjene mer melodiske og ikke så harmonisk orientert, men mer sånn ... 'ja, det her er sangbart'. (Inf.3)

Tanken om melodisk og harmonisk orientering minner om to av de *generative strategiene* til Norgaard (2008), *harmonisk prioritet* og *melodisk prioritet* (se underkapittel 2.2.3.1). I dette tilfellet snakker Inf.3 om at linjene er mer *melodisk prioriterte*, og at det er *sangbart*. Han henter til at melodien da er viktigere enn at man skal tenke på harmonien. Norgaards (ibid.) informanter fortalte at de til tider lager linjer der de ikke tar noe hensyn til hvilke trinn de er på i en gitt akkordrekke, og at noen beskriver denne tankegangen som *synging* (80). Jeg tolker det dit hen at Inf.3 beskriver *melodisk prioritet*, og at ved å koble til stemmen til det man spiller, så kan man gå inn i en intuitiv prosess der man i underbevisstheten har tilgang til kunnska-

pen og vokabularet man har opparbeidet seg, men at man ikke aktivt tenker teoretisk.

Inf.2 beskriver at han opplever mer frihet når han synger:

Jeg er mye friere tonalt hvis jeg synger. Og det tror jeg er fordi at jeg har hørt mye på det, og opparbeidet meg en forståelse for ... på en måte, sounden eller tonespråket [...] (Inf.2)

Han insinuerer at han, i sin egen improvisasjon, får andre idéer de gangene han jobber vokalt. Dette er noe han også oppfordrer elevene sine til å gjøre:

“Jeg tror det er veldig viktig i improvisasjon, at man også jobber med ... å kunne synge det, uten ... rett og slett gjøre det utenom instrumentet. Og det driver jeg... altså, det oppfordrer jeg elevene mine til, og sjekker dem innimellom, og ... får dem til å jobbe med det” (Inf.2).

Berliner (2009) bekrefter viktigheten av det å koble sammen det man spiller med det man kan synge. Ifølge ham er det mulig å spille fraser mekanisk på instrumentet, ved at man bruker akkorder og skalaer i kjente posisjoner uten å høre for seg utfallet, men det å kunne tenke vokalt er et viktig verktøy: “[...] singing requires that artists both grasp ideas firmly in their imaginations and invest them with expressive qualities” (Berliner 2009, 181). Fenomenet omtales også av hans intervjuobjekt Mutt Carey, som beskrev at han hele tiden tenker vokalt under improvisasjon: “When I’m improvising, I’m singing in my mind. I sing what I feel and then try to reproduce it on the horn” (Berliner 2009, 180). Basert på disse utsagnene, ser det ut til at det å øve på å synge linjer er viktig når man skal ta steget videre fra det å spille mekanisk og teoretisk over akkorder.

Dette henger sammen med gehørundervisning på både VGS og høyere utdanning, der det er vanlig å synge øvelser i timene. Det er ikke sånn at synging under improvisasjon behøver å være fin å høre på, og man trenger ikke synge under fremføring, men jeg er enig med Johansen (2004), at det å bli kjent med intervaller og skalatrinn, og koble dem sammen med harmonikk utenfor hovedinstrumentet kan gjøre folk til tryggere improvisatører.

4.2.6 Bruk av opptak i undervisningen

Jeg ble inspirert av Wayne Krantz’ (2004) stadige oppfordringer til å gjøre lydopptak på øvingsrommet, noe jeg personlig har gjort en del de siste årene som egevalue-ring. Krantz (ibid.) gjør det selv i sin egenøving, med en enkel håndholdt opptaker,

der han spiller med en metronom, stopper, lytter, og evaluerer. Han mener at det å høre seg selv spille på opptak kan, selv om det ikke alltid er kjekt å høre seg selv spille feil, være viktig for utviklingen på instrumentet (52–54). Derfor ble *“bruker du lydopptak i undervisningen?”* et av de litt mer direkte spørsmålene jeg stilte informantene dersom de ikke naturlig kom inn på det selv, fordi jeg gjerne ville høre om deres erfaringer med lydopptak og elever.

Inf.1 skiller mellom det å gjøre konsertopptak, og det å gjøre opptak i undervisning/egenøving:

Når de spiller konsert så pleier jeg å filme dem, og så snakker vi om det etterpå. Der er jeg veldig opptatt av at vi ikke skal høre på det med en gang [...] Tidligst dagen etterpå. Det er fordi at, du lytter ikke til de riktige tingene ... det bør helst gå en uke, faktisk.
(Inf.1)

Her snakker Inf.1 om egenevalueringen, og om når man bør lytte til et opptak. Han mener at det bør være en viss distanse til opptaket hvis det er snakk om opptak fra en konsert, og at dette har noe med at konsertsituasjonen er veldig annerledes enn det å øve på et øvingsrom. Det er rett og slett mer følelser involvert når man spiller på en konsert foran et publikum, og det er noe man bør ta med i vurderingen om når man skal høre på opptaket:

Du hører feilene du har gjort, du husker feilene du har gjort. Og når du får spilt dem for deg, så blir de mye sterkere. Så hvis du venter en uke med å lytte på sånne opptak, så har de følelsene – skuffelsen – sluppet litt taket, og så får du lov til å lytte, og så klarer du kanskje å høre ‘Å ja, men det gikk jo mye bedre enn jeg husker’. (Inf.1)

Når man venter litt før man lytter, er det kanskje lettere å ikke være så opptatt av de små tingene man gjorde feil.

Inf.1 forteller at han har brukt mye opptak på sin egen øving, men han bruker det ikke like mye i undervisningen. Det å bruke opptak har både fordeler og ulemper. En fordel kan være at man gjør oppdagelser om ens egen spilling som man ikke var klar over:

Ta det opp, lytt til det. ‘Å ja, der var jeg for sein. Der var jeg for tidlig. Nå skjønner jeg hva...’ Da klarer du å lytte til det fra det ståstedet som læreren din lytter til det. (Inf.1)

Man kan altså potensielt oppnå en viss objektivitet ved å bruke lydopptak i egenøvingen, og i beste fall forstå grunnleggende problemer som en lærer har pekt ut.

Inf.3 hadde ikke brukt så mye opptak i undervisningen, men han fortalte om egne erfaringer rundt å gjøre opptak, og bekrefter Inf.1s påstand om at man *lytter fra et annet ståsted* når man får høre seg selv på opptak:

Fordi man sitter ikke med det samme øret og hører når man spiller det, som når man hører på det etterpå, så det er jeg veldig for at man gjør. Rett og slett for å sjekke ut om det man trodde var det kuleste i hele verden, er det kuleste i hele verden, eller om det ikke er det, og finne ut at de tingene man ikke trodde var så bra, faktisk kan funke. Så det å få en sånn virkelighetsorientering, det er jeg veldig fan av. Det er litt det samme som man opplever når man jobber i studio, at man får virkeligheten rett i fleisen når man går inn i bua og hører på hva som har skjedd, at man; 'Okei, det der var ikke så kult. Men oi, det der funka mye bedre enn jeg trodde'. (Inf.3)

Det er viktig å påpeke at Inf.3 snakker om seg selv i dette tilfellet, og ikke hvordan han jobber med studenter. På den andre siden, kunne han fortelle at enkelte studenter gjorde opptak av det de jobbet med i timen, noe som han mente hadde en skjerpande effekt, siden han måtte være mer oppmerksom på hva han sa og gjorde. Dette er for såvidt en annen side av konseptet, men veldig aktuelt, siden dagens elever har smarttelefoner med gode opptaksmuligheter.

4.2.6.1 Etikk rundt opptak

Man må helt klart ha en gjennomtenkt metode med etiske retningslinjer for å ta i bruk opptak, og det fikk jeg et par kommentarer på. Jeg har funnet ut at ingen av informantene mine bruker opptak som et aktivt verktøy i undervisningen. Alle har egne erfaringer, og ser på det som viktig å lytte på seg selv i ettertid, men som lærere bruker de opptaksmetoden kun i spesielle tilfeller.

Grunnen til at Inf.1 ikke bruker det like mye i undervisningen handler om å gjøre vurderinger om eleven er klar for å høre seg selv, og bruke sunn fornuft, siden opptaksmetoden kan gjøre like mye skade som nytte:

Jeg gjør det nok ... jeg må innrømme at jeg gjør det litt for lite. Det er et litt tve-egga sverd, du får litt sånn ... det er ganske dritt å høre seg selv på tape når det låter skikkelig dårlig, da. Og noen elever tåler kanskje ikke det'' (Inf.1).

Her må man rett og slett gjøre en vurdering, basert på elevens nivå og selvsikkerhet. Inf.2 bekrefter denne tanken, og sier at opptak er noe han er litt forsiktig med, siden elevene kanskje kan bli lei seg hvis de hører seg selv spille, men at han av og til gjør opptak av tentamen- og eksamenskonserter. Han legger til at elever, akkurat som

profesjonelle, har faser eller ulike stadier, og kanskje er de et sted der de liker det de spiller, selv om læreren kanskje ikke synes det er bra:

Men jeg tror at når de er såpass unge så ... kanskje de spiller *sånn*, for kanskje *de* synes det låter bra. (Inf.2)

I de tilfellene vil han heller demonstrere ved å spille ting for dem enn å la dem høre hvordan de selv spiller:

Da vil jeg heller bare vise dem hvordan jeg ville spilt det, og så kan de prøve å herme etter det, enn å få en sånn ... *humpete* ... hvis jeg tar opp nå, og *de synes det er stygt*, eller ikke bra, og spiller det for dem, så er kanskje ... det er ikke noe jeg ville ha gjort, da. (Inf.2)

Inf.2 tar altså hensyn til de forskjellige stadiene elevene er i, noe jeg ser logikken i. Det er viktig å huske på at elever er individuelle mennesker, og at et opptak kan være en *virkelighetsorientering* eleven ikke er klar for.

Inf.2 konkluderer med at han, i sin undervisning av elever på VGS, bruker opptak kun til spesielle tilfeller der han tror det kan være oppbyggelig:

Hvis folk virkelig synes de spiller dårlig, og så spiller de fint, da kan jeg ta et lite opptak; 'Jamen hør her da! Det er jo kjempefint, hva er galt med det her?' 'Nei, det låter jo ikke så verst...!'. Men det må være sånne spesielle tilfeller. Det er klart det skjer, men ikke så veldig ofte. Jeg bruker det ikke som et hjelpemiddel generelt i undervisningen. (Inf.2)

Inf.1 og Inf.2, som begge underviser på VGS, fortalte at de brukte opptak relativt lite, av etisk hensyn. Inf.3, som underviser på høghskolenivå, hadde ikke tenkt så mye på det, men han var åpen for å gjøre opptak, siden det kan være en måte å oppdage ting man ikke hører mens man utøver. Inf.3 snakket dog om de potensielle mulighetene ved bruk av opptak, og vi kom *ikke inn på etikken*, så han kommenterte ikke på det med å ta hensyn til om en elev er klar for å høre seg selv spille. For å konkludere litt, vil jeg si at det å bruke opptak i en læringssituasjon kan være nyttig, men med bakgrunn i intervjuene jeg har gjort, kan det se ut til at man bør være forsiktig med bruken av det når man underviser unge mennesker – her må man bruke sunn fornuft.

4.2.7 Dramaturgi og non-idiomatisk tenkning

Non-idiomatisk improvisasjon er et av de store temaene til Monk (2013). Han tok et oppgjør mot sin egen opplæring, som han så på som idiomatisk og i stor grad låst

fast i en sjanger. Monk (2013) laget derfor en modell bestående av innfallsvinkler der man kan å gå inn i det kognitive og lære elever om improvisasjon med tanke på andre elementer enn det som er typisk for en sjanger. Huovinen et. al (2011) forsket på bruk av *dramaturgi* i improvisasjonsundervisning, noe som inneholder litt av de samme aspektene som Monks (2013) modell, for eksempel struktur og kontraster. Jeg har derfor slått *dramaturgi* og *non-idiomatisk tenkning* sammen.

Tidlig i intervjuet vårt nevnte Inf.3 *abstrakt tenkning*, noe jeg med en gang koblet opp mot *dramaturgi*. Jeg spurte ham om det litt senere i intervjuet, og han fortalte at han var tilhenger av å få til abstrakt tenkning i undervisningen. Siden elever er forskjellig satt sammen, mente Inf.3 at det var nødvendig å holde *flere dører åpne*. For eksempel ser han på seg selv som mer logisk/matematisk anlagt, mens en elev kanskje er visuelt anlagt, og da kunne han gjerne prøve en mer alternativ tankegang:

For noen, så er løsningen å lage en historie, fortelle en fiktiv historie som ingen vet om, nødvendigvis, men som på en måte understreker, som hjelper deg avgårde til å formidle et eller annet. En *samtale mellom to personer*, altså helt sånne ting som egentlig er umusikalske, hvis du skjønner. Det handler ikke om dur og moll, åttendeler og sekstendeler, men det handler om, på en måte ... *utenom-musikalske påvirkninger* som kan trigge kreativiteten, da. Som i mitt hode er lettere å forholde seg til enn 'spill melodisk moll himla fort på den II-V-I-vendingen', sånn... hvis du skjønner hva jeg mener? (Inf.3)

Å lage historier, og spesielt det å se på en improvisasjon som en samtale, er noe som også kom frem i Berliners (2009) intervjuer. Musikalsk improvisasjon har blitt sammenliknet med språk, spesielt evnen man har til å spontant generere setninger mens man snakker. Et godt eksempel på denne sammenlikningen fikk jeg når Inf.2 demonstrerte en måte å tenke om improvisasjon, der linjene var som deler av en setning. Han akkompagnerte seg selv og improviserte en setning som hørtes naturlig ut rytmisk, men hadde en form for melodi som passet med akkordene han spilte under:

Det er en slags energi som vedvarer. Det er liksom som å tenke ... [spiller komp på gitaren, snakker med en melodi]: 'Jeg lurte littegrun på ... om ikke det er sånn ... at jeg faktisk ...' ikke sant? [latter, stopper å spille] At du tenker, du holder en prosess i gang, da. (Inf.2)

Dette er definitivt en *utenom-musikalsk påvirkning*, som Inf.3 satte begrep på ovenfor. Det er veldig tydelig at det var språket, med sin naturlige rytmikk og melodi, som

var grunnlaget for denne improvisasjonen, ikke åttendeler / sekstendeler eller skalaer.

Bruken av *kontraster* er også et viktig dramaturgisk verktøy, ifølge Inf.3:

Det å spille på motpoler er en effektiv bruk av dramaturgi, altså spill fort-sakte, høyt-lavt, stakkato-legato, mye-lite. Det å tenke at man bygger kontraster kan være en ganske okei trigger for å få kjekke ting til å skje når man improviserer, åpne en ny dør når man har vært lenge ... det er jo faren for vår egen del ... man er et sted, og så kommer man seg ikke videre, for man vet ikke hvor man skal hen. Så det er et eller annet med å kunne trigge, 'hva er det motsatte av det jeg holder på med nå? Hvor kan jeg gå hen for å få ny input'. (Inf.3)

Dette er tanker som står i stil med Huovinen et al. (2011), som gjennomførte improvisasjonskurs med fokus på dramaturgi for musikkstudenter. De to siste delene av kurset heter "*variation in phrase length*" og "*tension*". I "*variation in phrase length*" skulle studentene veksle mellom å spille korte og lange fraser, og på den måten lage dynamikk. I "*tension*"-delen av kurset skulle de blant annet bruke høyt og lavt volum i spillet sitt, på en dynamisk måte.

Da vi snakket om *motivbehandling* kom vi igjen inn på temaene abstrakt tenkning og dramaturgi. Inf.3 dro en parallell mellom komposisjon og improvisasjon, nemlig det som går på å oppnå en *musikalsk logisk sammenheng* i musikken man skriver eller improviserer. Ifølge Inf.3 kan det være problematisk når man presenterer mange forskjellige linjer og motiver, uten noen form eller noen gjentakelser. Han mener at lytterne da opplever veldig mye informasjon, som er vanskelig å absorbere. Dette kan også skje under improvisasjon:

Så når jeg skriver musikk selv, så er det jo gjerne ... det gjentas fraser for å få en slags musikalsk logisk sammenheng. Hvis det bare er tusen idéer som er klæsja sammen, så blir det bare veldig mye informasjon, som man ikke klarer å absorbere. Og det er også faren når man improviserer, at man bare øser ut masse toner etter hverandre, teori og tekniske ferdigheter, og så henger det ikke på greip. Mens hvis man klarer å få jobbet det ned til å være motivbehandling og melodiske byggeklosser som man setter oppå hverandre, så gir det mye mer mening. (Inf.3)

Videre fortalte han om *form* og *dramaturgi*, at man under en improvisasjon gjerne kan ha en slags struktur, der man skal fra punkt A til B, og prøver å spille noe som har en form:

Innenfor der er det mange småveier å gå, men det å ha øyet klart på at man starter et sted og slutter et sted, at du får en slags dramaturgi på det, som handler om ... dynamikk, egentlig, en eller annen form for dynamisk utvikling. (Inf.3)

For å oppnå denne typen struktur på en solo, kan man ifølge Inf.3 forsøke å jobbe på både *makro-* og *mikronivå* mens man spiller, og for eksempel bruke motiver om igjen, modifisere dem harmonisk, lage mer spenning, øke intensiteten, og andre lignende virkemidler, som gjerne har en kontrast i forhold til hverandre.

Det er tydelig at Inf.3 har et ønske om at improvisert musikk skal være forståelig og absorberbart for lytterne. Dette er en tanke som står i stil med Monks (2013) modell for undervisning, spesielt det som omhandler *kompositorisk tenkning*, der han bruker begreper som motivbehandling og sekvensering (ibid., 143). Bruk av denne typen dramaturgi og non-idiomatisk improvisasjon er en fin måte å innføre variasjon i undervisningen, spesielt hvis en elev står fast i en teoretisk akkord-/skalametodikk.

4.3 Erfaringer fra informantenes egen opplæring

Jeg ville gjerne høre om informantene hadde noen erfaringer fra sin egen opplæring, spesielt om det å lære av dårlige opplevelser. Berliner (2009) beskriver flere tilfeller der hans egne informanter gjorde seg viktige erfaringer som var ubehagelige der og da, men som til slutt var hjelpsomme (se underkapittel 2.4.3). Dette sier noe om konkurransen i musikkmiljøene, og om hvordan og når man kan snakke med elever om hva de trenger å jobbe med. Noen av informantene nevnte historier tilfeldig under intervjuene, og en av dem måtte jeg spørre direkte. Inf.1 hadde for eksempel problemer med rytmikk på et tidspunkt:

Jeg fikk den beskjeden en gang: 'Du spiller flere forskjellige *time feels* bare i løpet av åtte takter her nå', også lytta vi til det, og så... 'Åja, der var jeg frampå, og der var jeg plutselig bakpå', og det var bare i løpet av samme frase. Det ga ingen mening, fordi jeg hadde ikke kontroll over det. Men når jeg fikk lytta til det, så skjønte jeg etterhvert hvordan jeg skulle øve på det, ikke sant? (Inf.1)

Inf.1 forteller her om en egen erfaring der han fikk en åpenbaring om sitt eget spill. I dette tilfellet hørte han og læreren på et opptak i en hovedinstrumenttime, og oppdaget at han var inkonsekvent når det gjaldt plasseringen av rytmikk. Dette fant han ut kun fordi læreren spilte av opptaket og pekte ut hva han kunne jobbe med videre, og er et bra eksempel på hvordan lydopptak kan brukes i en undervisningstime, gitt at eleven er klar for det.

Inf.3 hadde en lignende opplevelse som Inf.1, som også gikk på rytmikk og *time*¹⁰:

Vi spilte en blueslåt, og så fikk jeg beskjed om at, litt sånn kjølig, forsåvidt... Ikke den beste pedagogen jeg har møtt i mitt liv, men veldig god til å spille piano [latter]... litt kjølig, sier at 'hvis du øver på det her i et år, så kan det hende at åttendelene dine nærmer seg'. En litt tøff beskjed å få, husker jeg, at noen sa rett opp i trynet mitt at 'dette er ikke bra nok'. (Inf.3)

Heldigvis ble Inf.3 motivert til å jobbe med problemet, og komme seg over det:

Når jeg ser tilbake på det, så var det sunt å få et lite slag i trynet på noe som var et opplagt arbeidsområde som jeg trengte å jobbe med, som handler om *time*, da. Det var veldig bra, for min del. Da ble jeg heldigvis motivert til å jobbe med det. Enten så kan man bli motivert til å jobbe, eller så kan man gå i kjelleren og ikke jobbe med det i det hele tatt, men for min del så ble det en oppvekker til å sette fokus på det området, da. Så da jobbet jeg masse med det, og fortsatte å jobbe med det, og jobber masse med det enda. (Inf.3)

Denne episoden gjorde et stort inntrykk på Inf.3, siden han fortsatte å jobbe med rytmikk og *time* såpass lenge. Som pedagog har Inf.3 funnet ut at det er viktig å fremheve det eleven får til, samtidig som man prøver å snakke om det som trenger å øves på:

Jeg har en holdning på det man skal frem-elske det man er god på, som pedagog. Man skal prøve å spotte hva man er flink på, og at man skal bli enda flinkere på det. Det er én innfallsvinkel, den andre innfallsvinkelen er rett og slett 'det her holder ikke mål, det her må du jobbe med for at det skal bli bra nok'. Jeg tror de to løsningene, pedagogisk sett, er fornuftige å ha med. Det å kunne si fra om at 'det her holder ikke mål, det her må jobbes med', på en hyggelig måte, gjerne litt hyggeligere enn det han sa til meg, han pianolæreren. Det tror jeg er ... det er noen trækker som er sunt å få. (Inf.3)

Dette er en tanke om å være fornuftig i tilbakemeldingene til elevene. Ifølge Hanken (2004) har man som instrumentlærer ganske mye makt. Som Inf.3 sier, er det viktig å gi beskjed til eleven at *noe ikke holder mål* på en høflig måte, samtidig som man vektlegger *hva som faktisk er bra*, og på den måten kan man forhåpentligvis unngå ubehageligheter.

Inf.2 opplevde at han en gang måtte gjøre noe drastisk for å forandre på spillestilen sin:

¹⁰ "Time" er et begrep musikere bruker for å forklare evnen til å treffe presist "på slaget" i en takt.

Men jo, jeg spilte jo ... jeg var generelt sur på plekteret mitt, at jeg synes at det aldri satt godt nok fast i hånda. Kanskje fordi jeg hadde lange negler. Det var litt sånne plekter/anslagsgreier som jeg synes var mest frustrerende. Jeg sluttet jo å bruke plekter, og når jeg gjorde det, så ble ting mye ... mindre macho. Akkurat som at det ga meg et lite pusterom. Det ble mer harmonisk for meg å være gitarist, da. Et annet uttrykk, på en måte. (Inf.2)

Dette er en erfaring som handler om å møte motstand. Da Inf.2 sluttet å spille med plekter, og gikk over til å bruke fingrene, opplevde han at det forandret helheten som gitarist. Dette viser at man i noen tilfeller kan forsøke å se på et problem fra en annen vinkel, og kanskje vil man oppleve at det løser seg. Tekniske utfordringer kan være til hinder for improvisasjon, noe den amerikanske gitaristen Emily Remler opplevde (se underkapittel 2.4.2), men også for henne gikk det godt. Jeg tror det er viktig å formidle til elever at slike problemer og utfordringer – som vi har sett flere eksempler på i dette underkapittelet – er midlertidige, og kan etterhvert snus om til noe positivt.

4.4 Hvordan forholde seg til elevenes ulike nivåer

I en lærerjobb møter man elever som er på forskjellige nivåer. Dette gjelder både på videregående nivå og i høyere utdanning. På de forskjellige instituttene som tilbyr bachelorgrad i musikk har man en form for opptaksprøve man må gjennom med teori- og praktiske prøver, så studentene som går der har et visst nivå, men de er fortsatt veldig forskjellige, og har sine egne tilnærmelser til improvisasjon. Noen har jobbet med det veldig mye, mens andre har gjort det mindre. Det skal også nevnes at noen av de som tas opp til en bachelorgrad i musikk kommer rett fra VGS, så skillet er ikke nødvendigvis så stort.

Elevenes ulike nivåer var et av de temaene jeg kom frem til i kodingen. Inf.1 fortalte at han gjerne brukte en pentaton-skala, fordi den var lett for en nybegynner å huske med sine fem toner, mens en dyktigere elev kanskje syntes det var gøy å spille den fort. Man kan jo oktavere den opp og ned, og på gitar og bassgitar kan man lære seg å spille den i de fem forskjellige posisjonene, som på grunn av forskjellige trinn å starte på får sin egen “tonalitet”.

Da vi snakket om musikalske begrensninger, nevnte Inf.3 noe viktig om de ulike nivåene på elevene:

Man kan bruke det [musikalske begrensninger] på de fleste musikalske nivåer, for det handler ikke om hva man kan, sånn teoretisk og teknisk, det handler om hvordan man bruker de ferdighetene man har. Med de begrensningene man har. Man kan bruke de prinsippene her uten at man må være kjappest og flinkest, og spille høyest og fortest. (Inf.3)

Det å sette rammer rundt improvisasjonen kan brukes på flere nivåer. Inf. 1 bruker også begrensninger, og det er noe av det første han prøver når han får nye elever:

Så det å da begrense deg til færre toner, færre ting du kan gjøre, jobbe med det, det er et av de første triksene jeg gjør med en elev, da. (Inf.1)

Disse eksemplene viser at man kan benytte seg av *musikalske begrensninger* på forskjellige nivåer, og at til og med nybegynnere innen improvisasjon kan lære noe av det.

Jeg spurte Inf.3 om når han mente en elev var klar for å improvisere:

I teorien så er det fra start, fra dag 1, tenker jeg. Fordi det handler om hvilke, på en måte ... ofte så handler det om hvor konkret og tydelig oppgaven er. Hvis du gir en student, eksempelvis piano da, som i mitt tilfelle er mest nærliggende, som ikke har spilt piano i det hele tatt. Hvis du gir de tre toner å spille på, så vil det være så konkret at 'ja, da spiller jeg på de tre tonene, da, så må jeg gjøre noe ut av de ...'. Det er jo også en oppgave som veldig mange, som er langt oppe i systemet, får. (Inf.3)

Som tidligere nevnt mener Dillan (2004) at begrensningene kan konkretisere oppgaven eller problemstillingen, noe som stemmer overens med sitatet ovenfor. Inf.3 argumenterer videre for at man med konkrete oppgaver kan sette i gang improvisasjon tidlig i undervisningen. Dette kan også fungere på nybegynnere som aldri har improvisert.

Inf.3 nevner at denne metoden også blir brukt innen høyere utdanning, på en skole som har bachelor i utøvende musikk:

Jeg vet sånn som på [navn på skole] , så var det jo sånn 'ja, spill de tre tonene her'. Det var en ganske vanlig oppgave å få. Og det, på en måte ... 'hva i all verden, hvordan skal jeg klare det? Jeg har jo lært meg alle tolv, jeg kan spille dritfort og kan alle akkordene ... hvorfor skal jeg bare spille de tre?' Men da er det et eller annet med at du må makse det du har, og ikke, på en måte ... du må jobbe innenfor en slags begrensning, da. (Inf.3)

Dette viser at metoden fungerer på studenter med stor teoretisk oversikt. Inf.3 viser også et eksempel på hvordan man kan tilpasse metoden til elever som ikke har den samme oversikten:

Men den begrensningen er en mulighet for de som ikke opplever at de har hele scenarioet av kunnskap foran seg. De begrensningene vil være, litt sånn, 'ja, kult, det kan jeg klare. Det å spille bare på de svarte. Det er kjempelett, å spille bare på svarte tangenter. Det klarer jeg'. Og så koble på øret, 'hva synes du er fint?', så jeg tenker at improvisasjon kan man gjøre fra starten av, man må bare ta bort det intellektuelle ifra starten, for det hører ikke hjemme, da. Man kan improvisere uten å ha noe som helst kunnskap, teoretisk. Så lenge man får noen retningslinjer som er tydelige nok, da. (Inf.3)

Jeg vil med dette påstå at bruken av *musikalske begrensninger* er noe som fjerner skillet litt mellom ferdighetsnivåene på elevene. For å utdype poenget til Inf.3 ovenfor, så vil jeg si at det å bruke den samme begrensningen på to elever kan ha to forskjellige effekter. For en elev som ikke har gjort særlig mye improvisasjon, så kan begrensningen avvæpne situasjonen, fordi han/hun ikke trenger å ta stilling til alle valgmulighetene som vanligvis er der. På den andre siden vil en elev på et høyere nivå se seg nødt til å begrense seg selv, og vil kanskje se på den musikalske begrensningen som en utfordring, noe som kanskje kan trigge en mer dramaturgisk tankegang.

Inf.2 beskriver i dette lange sitatet hvordan han kan tilpasse øvelser til elever på forskjellige nivåer:

[...] hvis jeg har et akkordskjema, så kan jeg for eksempel si: 'Nå skal du improvisere, men du skal jobbe bare innenfor, la oss si et område på gitaren, innenfor en kvint, en sekst. Det kan være én begrensning. Jeg kan også si: 'Nå skal du begynne der nede, også skal du sakte men sikkert stige oppover på halsen', jeg kan si: 'Du skal finne et motiv! Og så bruker du utelukkende det motivet gjennom hele låta. Det som er kult, særlig hvis ting skifter toneart, så er det utfordrende å benytte seg av et motiv, og bare gjennomføre det, fordi at da tvinges du litt unna de greiene å liksom 'Okei, nå kommer det en ny toneart, da begynner jeg på den tjukkeste strengen der', ikke sant. Hvis jeg spiller [synger et motiv som flytter seg mellom to tonearter], at man presses inn i en ny toneart, men i den samme formen. Det er mye mer krevende. Det krever en annen type oversikt enn at du bare [synger to linjer som starter på hver sin grunntone]. Det er også ... det er en slags begrensning som er veldig utviklende, da, for da må du kanskje ha et slags visuelt ... på en elgitar, hvertfall. En visuell oversikt. (Inf.2)

Her viser Inf.2 et par av læringsmetodene jeg presenterte i underkapittel 4.2. For det første bruker han *musikalske begrensninger* ved å si at en elev skal holde seg innenfor en kvint eller en sekst. For det andre viser han hvordan han bruker *dramaturgi*, ved å gi en oppgave om å *stige oppover gitarhalsen*. For det tredje viser han også en *non-idiomatisk* tankegang ved å be en elev finne et motiv, og modifisere det samme motivet over andre akkorder. Dette er et bra eksempel på hvordan man over lengre

tid kan benytte seg av flere typer læringsmetoder. Til slutt forteller Inf.2 om at resultatet av å jobbe på denne måten er at man etter hvert utvikler en oversikt på instrumentet sitt, noe jeg skal diskutere i neste underkapittel.

4.4.1 Metoder for å lære om oversikt

Det å ha *oversikt over instrumentet* ble nevnt flere ganger som et tema. Hvis man har en oversikt over mulighetene på instrumentet, og klarer å koble disse mulighetene opp mot *referenter* (Pressing 1998), så vil improvisasjonen oppleves mer intuitivt. Det er svært vanskelig å improvisere over et harmonisk rammeverk man ikke har forståelsen av, og derav er det absolutt gunstig å ha en teoretisk og praktisk oversikt over instrumentet.

Inf.3 ser på den teoretiske oversikten som nyttig, men legger vekt på at det finnes andre måter å tenke under improvisasjon:

Jeg tenker ... at teorien er noe som jeg har jobbet mye med å lære meg, og det å få en generell god oversikt over skjemaer og akkorder, og ... så sant vi er i den verdenen, da, selvfølgelig, med hva som skjer når og hvilke progresjoner som tilsier hvilke skalaer, altså skalateori og den pakken der. Så jeg har forsåvidt et ganske nært og bevisst forhold til det teoretiske, sånn faglig sett, men det er jo et ønske om at det ikke skal være lengst frem i pannebrasken når det utøves improvisasjon. (Inf.3)

Det er tydelig at Inf.3 har et ønske om å spille på en måte som ikke er hovedsakelig drevet av akkord/skala-teori. Han sier også noe om *lekenhet*, og har en tanke om at improvisasjon kan være drevet av at det er gøy:

Men så tenker jeg også at det handler mye om lekenhet, sånn holdningsmessig, at det skal være gøy og lekent, at det på en måte er lystbetont, litt sånn barnlig til sinns, liker jeg å tenke, den type innfallsvinkel kommer kjapt opp i hodet mitt. Sikkert for å slippe å havne for mye i den teoretiske delen, som jeg også selvfølgelig har jobbet masse med. Når det gjelder ren improvisasjon, så prøver jeg å ta inn det ganske kjapt, altså lekenhet. (Inf.3)

Han har likevel jobbet mye med teorioversikt, og ser fortsatt på det som viktig å lære elever om mulighetene de har:

Men det å finne oversikten ... det er kanskje ... litt sånn basic: Hvilke skalaer er det på tonika, eller eneren, som jeg liker å tenke. Hva er det som funker? Hvorfor er 4. tonen i skalaen – den er litt sånn sketchy område – hva betyr det? Kan man heve 4. trinnet, blir det da kult? Også gjelder ofte de samme spillereglene på 1. trinnsakkorden som på 4. trinnsakkorden, og så kommer dominanten, da, som har alle de mulighetene, som er

mye mer sånn ... der skjer det mye mer ting i forhold til alterasjoner og sånt noe. Og så har du, i en helt annen sjanger, hvor det da er blues, hvor alle syvere er lave, så blir det helt andre spilleregler som man må sette seg inn i når det gjelder den sjangeren. (Inf.3)

Her snakker han om både *musikalske begrensninger*, og om *sjangerbasert læring*. Det er også et eksempel på å oppfordre elever til å *ta bevisste valg* (se underkapittel 2.5.1), som er et av Monks (2010) konsepter, der eleven for eksempel kan utforske 4. trinnet, og at man gjør eleven oppmerksom på effekten av å velge akkurat den tonen. Dette er et godt eksempel på at man danner seg en oversikt ved hjelp av flere metoder.

Inf.2 er noe kritisk til fokuset på lærebøker med akkord- og skalateori:

En ting jeg tror på ... nettopp det som kan gjøre en ung gitarspillende elev frustrert, er jo dette opplegget med at man skal lære seg alt i alle former og alle posisjoner, ditt og datt, ikke sant. Man har jo masse fæle bøker, hvor man skal lære alt ... og så skal man kunne bruke det. Jeg har mye mer tro på at man dedikerer lærdom til en låt man holder på med, til noe man driver med! Da kan man umiddelbart dra nytte av det, og kjenne det, være stolt av det nye du har lært, og kjenne at det fungerer. (Inf.2)

Han liker å oppfordre elevene sine til å koble lærdommen man opparbeider seg til spesifikke låter man lærer seg, eller har komponert.

Om det så bare er en liten frase, som du kan bruke, så legg det til ... la oss si du skal lære deg en ny frase, så vil jeg også anbefale å linke den frasen til en posisjon, sånn at når du vet at når du er der, så kan du ta den varianten [frasen] der, og få den kule effekten. Sånn at ikke de nye tingene du lærer blir hengende i løse lufta. Hvis du skal lære deg millioner av ting, og når det har gått 12 år så kan du bruke det ... nei, legg det på det du kan, og legg det til på en måte som gjør at du selv kan få bruke det. Fordi da, da får du den økende stoltheten over at, 'oi, nå fikk jeg til det', ikke sant? (Inf.2)

Tanken med å dedikere lærdommen på denne måten er å unngå at man opparbeider seg kunnskap man aldri bruker.

Inf.2 presenterte et visuelt system han hadde laget for å hjelpe elever å finne frem på gitarhalsen. Gitaren er som kjent lite logisk visuelt sett, så man har en tendens til å spille skalaer i "bokser", som består av skalaer eller deler av skalaer. Problemet med dette er at de da må flytte seg fysisk bort fra stedet de allerede er, og da kan man fort bryte bort fra tankegangen man har. Inf.2 hadde derfor laget et system som går ut på å forsøke å lete etter "nærmeste vei" til neste akkord:

Og så, i dette tilfellet, figur 2 da, så er det altså 6 toner, 2 forskjellige strenger som er berørt. 'Okei, nå har du 6 toner å improvisere på'. Og så, sier jeg: 'Hvis du skal spille F-

dur da? Hva gjør du da?' Så flytter de den posisjonen én tone. 'Ja', sa jeg. 'Ha-ha', sier jeg. 'Ho-ho. Det var det jeg håpa du skulle gjøre. Men det er ikke det jeg gjør! For mye kulere er det at ... hvis du har Eb der, på annenfingeren, hvilken tone har du da på lillefingeren?'. 'Jo, det er en F'. 'Ja, okei! Har du en figur som har en ring på lillefingeren?' 'Ja, det er figur 3...'. 'Ikke sant, ja, da kan du bare være akkurat der du var, men du bare har lillefingeren der i stedet, og så, den visuelle formen som du kan, spiller du da. Okei, du har 6 nye toner på den tonearten.' (Inf.2)

I dette eksempelet forklarer han hvordan han får en elev til å holde seg i samme posisjon når han spiller over to forskjellige akkorder, siden grunntonen til neste akkord allerede er i figuren han befinner seg i. Videre forteller han om hvordan han bruker systemet til å forklare et toneartskifte:

Og så, neste toneart er Db-dur. Og hvor er den? 'Jo, på den første figuren og den andre fingeren... har du D på pekefingeren der, ja. Okei... hvis du drar den pekefingeren ett bånd lenger ned, da har du Db, ikke sant? Og hvilken figur er det?' 'Jo, det er den sprikefiguren som har 3 parallelle linjer hvor Db-en er på pekefingeren der, det er da den midterste delen av figuren'. 3 toner med sprik, på begge strengene, ikke sant? (Inf.2)

Dette er en enkel måte å legge opp til at eleven visuelt kan finne frem ved hjelp av enkelte referansetoner som ikke trenger å være grunntonen.

Det minner noe om Sudnows (2001) system for å finne frem, da han hadde noen faste og trygge toner han kunne fokusere på når neste akkord kom. Slike systemer er gode for å lære seg å finne frem, og ifølge Berliner (2009) bruker man dem gjerne i perioder, noe som betyr at man ikke trenger å være låst til dem (241).

4.5 Oppsummering av kapittelet

Det første jeg fant ut i arbeidet med intervjuene, var at mange av temaene jeg har skrevet om i kapittel 2 ble omtalt av informantene uten at jeg trengte å spørre om dem. Derfor har alle informantene fått tale sin sak i store deler uten min innblanding, noe jeg er veldig fornøyd med. Dette er takket være deres profesjonelle dyktighet og mengde med erfaring, som jeg er veldig takknemlig for å ha fått tilgang på. Temaene som kom frem under kodingen, brukte jeg til å organisere stoffet mitt på slutten av kapittel 2. Det inkluderer *musikalske begrensninger*, *vokabular*, *lytting og transkribering*, *dramaturgi* og *non-idiomatisk improvisasjon*. Disse temaene representerer, sammen med de andre temaene i dette kapittelet, hva mine informanter tenker om improvisasjon, og hvordan de underviser det til elevene sine.

Analysen av intervjuene mine har gitt meg gode resultater, i form av kunnskap som jeg har satt i perspektiv med litteraturen. Jeg har gjennom intervjuanalysen funnet begreper på metoder som jeg klarte å finne igjen i litteraturen (se underkapittel 2.5), og de metodene tar opp sentrale utfordringer man treffer på som rytmisk hovedinstrumentlærer. De forskjellige metodene jeg har funnet frem til fungerer best som et eventuelt tilskudd til det *elementære* i hovedinstrumentundervisning, nemlig at eleven skal få til å spille et instrument, med den teknikken og motorikken som kreves. Metodene gjør seg nok best for elever som har lært seg grunnleggende instrumentferdighet og musikkteori, men enkelte av metodene kan absolutt prøves helt fra begynnelsen, for eksempel *musikalske begrensninger* og *lytting og transkribering*.

Musikalske begrensninger kan benyttes for å vise effekten av enkelttoner, man kan begrense rytmisk, eller begrense toneomfang, og lære bort ting som handler om struktur. Vokabularet blir oppdatert underveis, mens man bruker de ulike metodene. *Sjangerbasert læring* og *lytting og transkribering* kan gi idéer til hvilken stil eleven etterhvert utvikler. *Bruk av opptak* må man først oppfordre til når man vet at eleven er klar for det mentalt. Jeg tror enkelte på førsteåret på en bachelorgrad kan være klar for opptaksmetoden, men selv da skal man vurdere etikken rundt det. Realitetsorienteringen den medfører kan være like skadelig som nyttig. *Non-idiomatisk improvisasjon* og *dramaturgi* er gode verktøy å ha, spesielt for å lære bort ting som kan benyttes i flere sjangre, for eksempel struktur, motivbehandling, "historiefortelling", dynamikk, spenning/avspenning, kontraster, osv. Til sammen vil disse metodene påvirke hverandre, og gi eleven forskjellige strategier for å planlegge sitt eget spill, samt en oversikt over instrumentet.

Jeg valgte å ta med en del om informantenes egne erfaringer, der jeg spurte dem om de hadde hatt noen dårlige erfaringer, og hva de eventuelt lærte av de erfaringene. Dette knyttet jeg opp mot underkapittel 2.4, der jeg beskrev om erfaringer fra de tradisjonelle metodene, deriblant Monk (2013), Sudnow (2001) og Berliner (2009), som alle kunne vise til, enten med seg selv eller med informanter, at de dårlige erfaringene endte opp med å være nyttige, fordi de lærte noe om seg selv. Dette sier noe om viktigheten med å oppleve at ting av og til går dårlig. På den ene siden kan det være traumatiserende for en elev å finne ut av noe han/hun har problemer med på hovedinstrumentet. En type realitetsorientering der man snakker om problemet

og kanskje hører på et opptak kan være en grusom opplevelse, og bør gjøres med forsiktighet, noe jeg diskuterte i underkapittel 4.2.6.1 om etikk rundt lydopptak av elever. På den andre siden kan en slik tilbakemelding være veldig lærerik for eleven, gitt at eleven er mentalt klar for det. Inf.3 hadde et bra poeng da han snakket om å ha to innfallsvinkler i slike tilbakemeldinger (se underkapittel 4.2.9), en som handler om å legge merke til de tingene eleven er dyktig på og fremheve at *dette skal vi bli enda flinkere på*, og en vinkel som går på det å kunne formidle på en omsorgsfull måte hva som trenger å jobbes med. Til slutt hadde jeg en del om å *forholde seg til elevenes ulike nivåer*, der jeg fikk vist noen gode eksempler på hvordan informantene bruker de forskjellige metodene beskrevet i kapittelet.

Kapittel 5 – Oppsummering og konklusjon

Hvordan underviser man musikalsk improvisasjon til elever på forskjellige nivåer? Dette spørsmålet, som jeg presenterte innledningvis, har i løpet av masteroppgaven blitt belyst av informantenes erfaringer, og jeg har trukket paralleller mellom de erfaringene og teorien. Formålet med denne undersøkelsen var å finne ut hvordan man på best mulig måte kan tilpasse undervisning i musikalsk improvisasjon til forskjellige individer. Hovedtemaet i oppgaven min er et viktig tema, fordi det omhandler et område i musikkpedagogikken som mange forbinder med subjektive preferanser, og tar også opp bruken av noen litt alternative metoder, *dramaturgi* og *non-idiomatisk improvisasjon*, som ikke har fått like stor plass som de teoretiske metodene i musikkpedagogikken innen improvisasjon. Hovedspørsmålet i denne oppgaven er avgrenset til elever fra 15–23 år. Personer i denne aldersgruppen er på varierende musikalske nivåer, og det er derfor vanskelig å ha en metode som fungerer til alle. Med denne masteroppgaven har jeg forsøkt å svare på to underspørsmål:

1. *På hvilke måter kan man tilrettelegge improvisasjonslære til elever på ulike nivåer?*
2. *Er det gunstig for elevens utvikling å introdusere mer alternative metoder som inneholder dramaturgi og/eller non-idiomatisk improvisasjon?*

5.1 Empiriske funn

Empirien fra intervjuene mine har jeg analysert og diskutert underveis i kapittel 4. Jeg oppsummerte også empirien i underkapittel 4.5. Jeg skal nå samle tankene mine for å svare på de to underspørsmålene med de empiriske funnene jeg har gjort.

1. *På hvilke måter kan man tilrettelegge improvisasjonslære til elever på ulike nivåer?* For de elevene som er nybegynnere innen musikalsk improvisasjon, vil jeg si at det er lite effektivt å bruke en ren akkord / skala-metodikk, ved å for eksempel gi dem en oversikt over en skala, og be dem velge toner derfra og "bare spille". Noen kan kanskje få til å spille noe, men funnene mine bekrefter at det behøves tydeligere retningslinjer og spesifikke metoder for å undervise grunnleggende improvisasjonskunnskaper. Metodene jeg har vist i underkapittel 4.2, deriblant *musikalske begrensninger*, *utvikling av vokabularet*, *bruk av opptak i undervisningen* og *dramaturgi* inneholder forslag til slike *retningslinjer*, og empirien fra intervjuene viser at disse metodene, enkeltvis eller sammen med flere, kan bidra til en større forståelse og improvisasjonskompetanse for elever på ulike nivåer. I følge Inf.3 kan man med rett

bruk av *musikalske begrensninger* sette i gang improvisasjon med elever fra første dag, siden man da jobber ut fra de begrensningene man har foran seg, og ikke store deler av musikkteorien. Slik kan man tilrettelegge improvisasjonslæren for både nybegynnere og mer erfarne.

2. *Er det gunstig for elevens utvikling å introdusere mer alternative metoder som inneholder dramaturgi og/eller non-idiomatisk improvisasjon?* Dramaturgi og non-idiomatisk improvisasjon er – som jeg har beskrevet – noe mer alternative, fordi de er basert på blant annet *uttrykk, kontraster, dynamikk, bruk av pauser, struktur, motivbehandling og abstrakt tenkning*. På den ene siden er alle disse elementene gode verktøy man kan variere med under musikalsk improvisasjon. På den andre siden, for å i det hele tatt innføre slike tankeganger til elever, må man konkretisere det så mye som mulig ved bruk av forståelige og enkle oppgaver. Informantene mine bruker ikke *dramaturgi* og *non-idiomatisk tilnærming* i særlig stor grad, men noen av aspektene derfra blir brukt, spesielt *historiefortelling, kontraster, dynamikk og motivbehandling*. Basert på empirien fra intervjuene, ser det ut til at det *kan* være utviklende for enkelte elever med oppgaver basert på *dramaturgi* eller *non-idiomatisk improvisasjon*, med forbehold om at man bør forsøke å gjøre dem så konkrete som overhodet mulig, ved hjelp av for eksempel *musikalske begrensninger*.

5.2 Sluttdiskusjon

Jeg skal nå trekke noen linjer fra litteraturen for å forsøke å tydeliggjøre hvordan man kan ta hensyn til elevenes varierende nivåer. Monk (2013) mener at tradisjonelle idiomatiske metoder er begrensede, kun lærer elever å improvisere i én sjanger, og ikke er bra nok for dagens moderne musikkscene, med de mange sjangrene som den består av. En *non-idiomatisk* modell, som foreslått av Monk (ibid.), vil potensielt bidra til å sette i gang improvisatorisk tenkning som er overførbar til forskjellige sjangre, der man jobber med kognitive prosesser som også kan tilpasses forskjellige nivåer. Det er med andre ord en allsidig modell.

På den andre siden er det en teoretisk modell, og ikke en ferdig utviklet metode. Monk (ibid.) sier selv at modellen er ment til å supplere de eksisterende metodene som finnes. Johansen (2013) er enig i at teoretisk pregede metoder – som mange vestlige pedagogiske lærebøker innen improvisasjon er – kan være mangelfulle når det gjelder å oppnå improvisatoriske ferdigheter, siden de fokuserer på isolerte

ferdigheter. Hun foreslår derimot at man kan supplere med *dramaturgiske verktøy*. Huovinen et al. (2011) bekrefter at slike dramaturgiske verktøy kan ha en effekt, fordi de viste med forskningen sin at en gruppe musikkpedagogikkstudenter improviserte med mer rytmisk variasjon etter å ha gått gjennom et kurs med fokus på dramaturgi.

I forkant av intervjuene hadde jeg en liten teori om at informantene baserte seg hovedsakelig på idiomatiske metoder og teoretiske akkord/skala-metoder, slik Monk (2013) og Huovinen et al. (2011) beskriver store deler av dagens musikkpedagogikk. Jeg ble overrasket over å ta feil, og det viste seg at samtlige av informantene brukte et eller flere elementer av enten *dramaturgi* eller *non-idiomatisk improvisasjon*. Jeg opplevde at informantene definitivt tenker "utenfor boksen", og har tatt i bruk flere av metodene jeg fant i litteraturen. I tillegg presenterte Inf.2 og Inf.3 en metode jeg ikke hadde funnet i litteraturstudiet mitt, nemlig å *synge det man spiller*, der man forsøker å koble til gehøret til improvisasjonen, med eller uten instrument. Dette kan som nevnt kobles sammen med Norgaards (2008) begrep *melodisk prioritet*, og man kan oppnå et brukbart *produktivt gehør*, som ifølge Johansen (2004) kan være nyttig for enhver musiker.

Norgaard (2008) og Fidlton (2011) viser at man definitivt kategoriserer og organiserer den kunnskapen man opparbeider seg i et *vokabular*. I tillegg bruker man forskjellige kognitive strategier for å bruke kunnskapen, spille teoribasert med *harmonisk prioritet*, eller intuitivt bruke gehøret til å spille med *melodisk prioritet*. De *generative strategiene* til Norgaard (2008) kan brukes til å beskrive strategier innen improvisasjon på generelt basis, og er derfor relevante til undervisning, da man kan oppnå en større forståelse av hvordan improvisasjon fungerer, og man kan gi spesifikke oppgaver basert på for eksempel *harmonisk prioritet*.

5.3 Veien videre

Undervisning innen populærmusikk er fortsatt et ganske nytt felt, spesielt med tanke på at man ikke underviste det formelt før etter 1960. Det foregår kontinuerlig forskning på improvisasjon, og man har i senere år gjort forskning der man har knyttet den opp til blant annet kognisjon, bevegelse, og alternative læringsmetoder, som vi har sett på i denne oppgaven. Det er fortsatt ting man trenger å forske på om hvordan vi lærer og praktiserer musikk, som for eksempel forholdet mellom

planlegging og utøving, der Solstad (2015) har gjort en imponerende studie av hvordan jazzgitarister planlegger solospillet deres.

Temaet mitt, om undervisning på videregående- og bachelornivå, kan absolutt utforskes videre, noe jeg oppfordrer til. En av begrensningene jeg måtte takle dreide seg om mengden empiri. Jeg kunne oppnådd større validitet ved å intervju flere informanter, men jeg opplevde at tiden ikke strakk til. Likevel opplever jeg at typen empiri jeg fikk ut av informantene mine var informativ, og de fikk tale sin egen sak uten mye innblanding fra meg.

Jeg har noen tanker om videre forskning på temaet improvisasjonsundervisning. Man kunne tilrettelagt spørsmål og gjort en kvantitativ forskning, for å si noe konkret om hovedinstrumentlærere i Norge. Man kunne også gjort en annen vinkling, nemlig å intervju elever og studenter om deres erfaringer med improvisasjon, noe Johansen (2013) er et bra eksempel på. Det kan også være interessant å gjøre observasjoner av undervisningstimer, og gjøre intervjuer med både lærer og elev.

5.4 Konklusjon

På et eller annet sted i læringskurven går man fra å måtte referere til enkelte trinn i skalaer – for eksempel grunntonen – til å intuitivt og automatisk være i stand til å ta “snarveier”, og ikke være så avhengig av å referere lenger. Dette avhenger selvfølgelig av sjanger og elevenes spillestil: noen ønsker å spille musikk som har enklere diatoniske akkordprogresjoner, mens andre vil spille musikk som skifter tonearter og har altereringer. Men uavhengig av sjanger og stil, ønsker man at elever skal oppnå en oversikt over instrumentet. For å lære en elev om oversikt, kan man absolutt ta i bruk enkelte av metodene i denne masteroppgaven. Ved å kombinere for eksempel *musikalske begrensninger* og *non-idiomatisk improvisasjon*, kan man jobbe med å få eleven til å ta *bevisste valg*, basert på de forskjellige effektene som tonene gir.

Det går an å bruke noen av de samme metodene på både nybegynnere og erfarne innen improvisasjon, med tilrettelegging og konkrete oppgaver – til og med fullstendig nye elever som aldri har improvisert før. *Dramaturgi* og *non-idiomatisk improvisasjon* kan være et interessant supplement for eksisterende metoder på både videregående og bachelornivå, og kan resultere i noen brukbare improvisa-

sjonsstrategier som går på bruk av blant annet *struktur, kontraster, motivbehandling*, og annen abstrakt tenkning.

Metodene, som jeg med hjelp av informantene har presentert i denne masteroppgaven, henger på mange måter sammen. Man kan bruke dem hver for seg, eller kombinere flere av dem. Norgaards (2008) *generative strategier*, kombinert med kunnskap om metodene fra underkapittel 4.2 kan gi en god forståelse av noen ganske forskjellige måter å lære elever om improvisasjon. De kan inspirere og utfordre elever til å gå nye veier, og hvis man finner ut hvilke metoder som fungerer til en enkelt elev, legger man til rette for elevens utvikling og integritet som improvisatorisk utøver.

Kildeliste

- Ashley, Richard. 2002. "Do[n't] Change a Hair for Me: The Art of Jazz Rubato". *Music Perception: An Interdisciplinary Journal* 19 (3). University of California Press: 311–32. doi:10.1525/mp.2002.19.3.311.
- . 2008. "Musical Improvisation." I *Oxford Handbook of Music Psychology*, redigert av S. Hallam, I. Cross og M. Thaut, 413–420. New York: Oxford University Press.
- Berliner, Paul F. 2009. *Thinking in Jazz: The Infinite Art of Improvisation*. Chicago Studies in Ethnomusicology. Chicago: University of Chicago Press.
- Breen, Lauren. 2007. "The researcher 'in the middle': Negotiating the insider/outsider dichotomy."
- Clarke, Eric F., and Nicholas Cook. *Empirical Musicology: Aims, Methods, Prospects*. Oxford: Oxford University Press, 2004.
- Csikszentmihalyi, Mihaly. 1996. *Creativity: Flow and the Psychology of Discovery and Invention*. New York: HarperCollins.
- Dillan, Lisa. 2004. "Improvisasjon." I *Musikkpedagogiske utfordringer: artikler om musikkpedagogisk teori og praksis*, redigert av Geir Johansen, Signe Kalsnes og Øivind Varkøy, s. 164–179. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Deliège, Irène, og Geraint A. Wiggins. 2006. *Musical Creativity: Multidisciplinary Research in Theory and Practice*. Hove: Psychology Press.
- Elliott, David J., og Marissa Silverman. *Music Matters: A Philosophy of Music Education*. 2nd ed. New York: Oxford University Press, 2014.
- Fidlon, James Daniel. 2011. *Cognitive dimensions of instrumental jazz improvisation, Music*. University of Texas at Austin.
- Green, Lucy. 2001. *How popular musicians learn : a way ahead for music education, Ashgate popular and folk music series*. Aldershot: Ashgate.

- . 2003. "Ch. 22: Musical Education, Cultural Capital and Social Group Identity." I *The Cultural Study of Music. A Critical Introduction*, redigert av Richard Middleton, Trevor Herbert og Martin Clayton, 263–273. New York: Routledge.
- Hanken, Ingrid Maria. 2004. "Musikkundervisningens etikk." I Musikkpedagogiske utfordringer: artikler om musikkpedagogisk teori og praksis, redigert av Geir Johansen, Signe Kalsnes og Øivind Varkøy, s. 122–134. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Huovinen, Erkki, Atte Tenkanen, og Vesa-Pekka Kuusinen. 2011. "Dramaturgical and music-theoretical approaches to improvisation pedagogy." *International Journal of Music Education* nr. 29 (1):82–100. doi: 10.1177/0255761410372761.
- Johansen, Guro Gravem. 2004. "Den indre melodien – Om improvisasjon, gehør og det å trene eit "improvisasjonsgehør"." I Musikkpedagogiske utfordringer: artikler om musikkpedagogisk teori og praksis, redigert av Geir Johansen, Signe Kalsnes og Øivind Varkøy, s. 180–199. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- . 2013. *Å øve på improvisasjon. Ein kvalitativ studie av øvepraksisar hos jazzstudentar, med fokus på utvikling av improvisasjonskompetanse*, Improvisation & Jazz, Norges Musikkhøgskole, Oslo.
- Johnson-Laird, Philip N. 2002. "How Jazz Musicians Improvise." *Music Perception: An Interdisciplinary Journal* nr. 19 (3):415–442. doi: 10.1525/mp.2002.19.3.415.
- Kannellopoulus, Panagiotis A. 1999. "Children's Conception and Practice of Musical Improvisation", *Psychology of Music*, 27, 175- 91. doi: 10.1177/0305735699272008
- Krantz, Wayne. 2004. *An Improviser's OS*. New York: Wayne Krantz.

- Kvale, Steinar, Svend Brinkmann, Tone Margaret Anderssen, og Johan Rygge. 2009. *Det kvalitative forskningsintervju*. 2. utg. utg, *InterView[s] learning the craft of qualitative research interviewing*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Louth, Joseph Paul. 2012. "An approach to improvisation pedagogy in post-secondary jazz programmes based on negative dialectics." *Music Education Research* nr. 14 (1):9–24. doi: 10.1080/14613808.2012.657163.
- Monk, Augusto. 2010. "Improvisation and Cognition." *Canadian Music Educator* 52 (1): 40-41. <http://search.proquest.com/docview/821017134?accountid=14699>.
- . 2012. "The five improvisation 'brains': A pedagogical model for jazz improvisation at high school and the undergraduate level." *International Journal of Music Education* nr. 30 (2):89-98. doi: 10.1177/0255761412439926.
- . 2013. *Improvisational Intelligence: A Study of the Cognitive Processes of Improvisation*. Doctor of Philosophy in Music Education, Graduate Department of Music, University of Toronto.
- Monson, Ingrid T. 1996. *Saying something : jazz improvisation and interaction, Chicago studies in ethnomusicology*. Chicago: University of Chicago Press.
- Norgaard, Martin. 2008. *Descriptions of Improvisational Thinking by Artist-Level Jazz Musicians*, The University of Texas at Austin.
- . 2011. "Descriptions of improvisational thinking by artist-level jazz musicians." *Journal of Research in Music Education* nr. 59 (2):109–127.
- . 2014. "How Jazz Musicians Improvise." *Music Perception: An Interdisciplinary Journal* nr. 31 (3):271–287. doi: 10.1525/mp.2014.31.3.271.
- Pressing, Jeff. 1998. "Psychological Constraints on Improvisational Expertise And Communication." I *In the Course of Performance: Studies in the World of Musical Improvisation*, redigert av Bruno Nettl og Melinda Russell, 47–68. Chicago: University of Chicago Press.

Sloboda, John A. 1985. *The Musical Mind: The Cognitive Psychology of Music*. Vol. No. 5. Oxford Psychology Series. Oxford: Clarendon Press.

Solstad, Stein Helge. 2015. "*Strategies in jazz guitar improvisation*". Doktoravhandling, Norges musikkhøgskole.

Sudnow, David. 2001. *Ways of The Hand – A Rewritten Account*. Cambridge, Mass: MIT Press.

Thagaard, Tove. 2009. *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitativ metode*. 3. utg. utg. Bergen: Fagbokforl.

Internettkilder

Store Norske Leksikon, s.v. "Improvisasjon", lest 29. februar 2016, <https://snl.no/improvisasjon>.

—, s.v. "Kodifikasjon", lest 11. februar 2016, <https://snl.no/kodifikasjon>.

Vedlegg 1: Intervjuguide

Intervjuguide

Forskningsspørsmål

Ting jeg vil innom, eventuelle spørsm.

Hva er improvisasjon for deg?	<ul style="list-style-type: none"> • Litt om jobben • Utdanning • Hvilket instrument • Plasserer du deg selv i en sjanger? • I sin enkelhet, hva improvisasjon handler om <ul style="list-style-type: none"> - “velge toner ut av løse luften”, eller et repertoar av ting man kan fra før - hva er grunnlaget for din egen improvisasjon? - Forholdet mellom improvisasjon og komposisjon
Hvordan underviser du improvisasjon til elevene dine?	<ul style="list-style-type: none"> • Går det an å lære bort kreativitet? • Undervise i flere sjangre <ul style="list-style-type: none"> - Jazz og “rytmisk musikk” • Benytter du deg av musikalske begrensninger i undervisningen? <ul style="list-style-type: none"> - retningslinjer - “spille hva man vil” • Transkribering <ul style="list-style-type: none"> - spille det som andre har spilt - imitasjon - repertoar • Tradisjonell jazzteori versus non-idiomatisk læring <ul style="list-style-type: none"> - sjangerløse øvelser - grupperinger - tonearter - oversikt på instrumentet <ul style="list-style-type: none"> - metoder for å finne frem • Utforskende øving <ul style="list-style-type: none"> - Bruk av dramaturgi <ul style="list-style-type: none"> ▸ musikalsk balanse, variasjon og spenning ▸ struktur • Bruk av opptak <ul style="list-style-type: none"> - selv-evaluering • Vise praktiske eksempler?

Innføring av improvisasjon	<ul style="list-style-type: none"> • Når er en elev klar for improvisasjon • Personlig sound <ul style="list-style-type: none"> - Må man gjennom et visst repertoar før man kan utvikle sin egen stil?
Erfaringer fra egen opplæring?	<ul style="list-style-type: none"> • Frustrasjoner • Spørre om de husker en dårlig erfaring med improvisasjon <ul style="list-style-type: none"> - ta lærdom av dårlige opplevelser
Til slutt	<ul style="list-style-type: none"> • Spørre om informanten har noen spørsmål

Vedlegg 2: Resultater av kodingen

Kategorier	Antall informanter	Antall referanser
Erfaringer fra egen opplæring	3	6
Dårlige erfaringer	3	8
Prøving og feiling	3	4
Øvingssyklus	2	3
Frustrasjoner tilknyttet evaluering av improvisasjon	3	5
Hva er improvisasjon	3	4
Forholdet mellom improvisasjon og komposisjon	1	2
Kreativitet versus disiplin	1	1
Sjanger	3	18
Idiomer	3	21
Klassisk, rytmisk, jazz	3	4
Vokabular	3	12
Hvordan undervise improvisasjon	1	2
Akkord-skala-metodikk	2	8
Bruk av dramaturgi	2	12
Forklare hva man gjør til en nybegynner	3	4
Frasering	2	5
Imitasjon og transkribering	3	16
Underbevisst transkripsjon	2	2
Kollektiv improvisasjon	1	1
Miles-tankegang	1	1
Musikalske begrensninger	3	24

Motiver	2	6
Opptak og egenevaluering	3	6
Praktiske eksempler	1	5
Sette fingeren på hva som trengs å jobbe med	1	1
Systemer for å lære impro	2	3
Fire enheter for improvisasjon	1	1
Roten av akkorder og øvre struktur	1	1
Tradisjonell jazzteori versus non-idiomatisk læring	3	15
Undervise i forskjellige sjangre	3	19
Utforskende øving	1	3
Utvikle en egen stil	2	5
Visuelle hjelpemidler	1	5
Innføring av improvisasjon	1	1
Når er en elev klar for å lære om improvisasjon	1	2
Ufarliggjøring	1	2
Jobbe vokalt med improvisasjon	2	6
Kan man lære bort kreativitet	1	2