

MASTEROPPGAVE

Emnekode: MUS460 Navn på kandidat: Silje Skaugen Karlsen
Studieprogram: Master i musikk- og ensembleledelse

Låtskriving med ungdomsskoleelever -
oppstart og veiledning av kreative
musikalske prosesser.

Dato: 15. mai 2018

Totalt antall sider: 54

Forord

Dette prosjektet er første gang jeg har våget å ta mål av meg til å kunne lære bort låtskriving til elevene mine. Låtskriving, som egentlig har vært *min* greie siden jeg for rundt 25 år siden begynte å pusle sammen tekster og pianoakkorder for første gang. I mange år var det likevel noe jeg helst drev med alene, beskyttende, til låta var ferdig og klar for verden - og prosessen var ofte et mysterium for meg selv. Hvordan lærer man bort noe sånt?

Jeg vil først og fremst takke de fem sporty, flinke og hyggelige 10. klassingene som stilte opp på låtskrivingsprosjektet - dere har lært meg mye om meg selv og om det å veilede kreativt arbeid!

En stor takk til veileder Solveig Salthammer Kolaas som har bedrevet effektiv og fleksibel langdistanseveiledning over telefon og epost mellom Oslo og Trøndelag. Også Roy Waade fortjener en takk for kjappe epostsvar og for at jeg visste at alle disse metodene eksisterte så jeg kunne begynne å lese meg opp på dem - og Mattis Kleppen, som plantet i hodet mitt at jeg burde gjøre noe som hadde med låtskriving å gjøre med elevene mine.

Jeg vil takke samarbeidspartnerne på skolen min, både ledelsen som har vært raus med tilrettelegging så jeg har kunnet ta denne masteren, og musikk lærerkollegene Tove Øren og Espen Melbye som alltid er klipper i lærerlivet.

Takk til lærerne ved RAMA vocal center i Ålborg og medstudentene på TeamNU - dette året har jeg lært så mye om spontan musisering i fellesskap som jeg ikke visste bodde i meg - livet blir aldri det samme igjen (men mye enklere og morsommere).

Takk til Ingunn Ekern som for noen år siden tok seg tid til å diskutere sine strategier for låtskriving i klasserommet med meg - heldige er de som har deg som musikk lærer!

Til slutt en stor takk til mamma, pappa og gode venner og medstudenter (dere vet hvem dere er) som har diskutert, navigert referanseregler og lest korrektur, og mannen min Jonas som alltid, alltid backer meg. Hjerte.

- Silje -

Sammendrag

Låtskriving med ungdomsskoleelever - oppstart og veiledning av kreative musikalske prosesser

I denne oppgaven følger vi to grupper med til sammen fem elever på 10. trinn gjennom en fullstendig låtskrivingsprosess fra de første idéene til ferdig låt. Mitt mål med prosjektet er å lære mer om hvordan jeg, som musikk lærer, kan dra nytte av min bakgrunn som låtskriver i arbeidet med elevenes kreative idéer. Fokuset ligger på hvordan elevenes kreative prosess starter opp, og hvordan jeg veileder med utgangspunkt i idéene deres når de er i gang. Jeg ser undervisningen i lys av bl.a. Malcolm Ross' teorier om den kreative prosessen, og Lucy Greens tanker om uformelle læringsstrategier og en tilbaketrukket lærerrolle. I tillegg bruker jeg induktiv analyse hentet fra Grounded Theory for å identifisere og beskrive ulike måter å veilede på som jeg bruker i dette prosjektet. Med fokus på situasjoner der jeg i noen grad går inn som medskaper i elevenes arbeid, beskriver jeg tre distinkte roller for denne typen veiledning. Disse har jeg kalt *speilet*, *korrektøren* og *gullgraveren*.

Abstract

Songwriting with secondary school students - starting and guiding creative processes in music.

In this paper we follow two groups of adolescents in secondary school - five students in total - through a complete songwriting process from the first ideas to the finished song. My objective is to learn more about how I, as a music teacher, can benefit from my background as a songwriter when working with students' creative ideas. I focus on how the students' creative processes get started, and how I help develop their ideas once they get going. I have found Malcolm Ross' theories on the creative process helpful, as well as Lucy Greens thoughts on informal learning and the benefit of the teacher standing back to let the students work independently. I have also used strategies from Grounded Theory in my analysis in order to identify and describe different modes, or different functions, in my guiding of the students' idea development. I have focused on situations where I to some degree take on the role of co-creator of my students' work, and I describe three distinct modes for this type of coaching. These I have labeled *the mirror*, *the corrector* and *the treasure hunter*.

Innholdsfortegnelse

Forord	i
Sammendrag	ii
Innholdsfortegnelse	iii
Figurer	v
KAP 1. INNLEDNING	1
1.1 Bakgrunn for prosjektet	1
1.2 Problemstilling og avgrensing	2
Oppgavens struktur	3
Sentrale begreper og definisjoner	3
KAP 2: METODE	4
2.1: Prosjektdesign	4
Utvalg og rekruttering	4
Anonymitet og samtykke	5
Komposisjon i vanlig undervisning	5
2.2. Metodologi	5
Aksjonsforskning	5
Grounded Theory	6
Sensitizing Concepts	7
Forforståelse og forutinntatthet	7
2.3: Datainnsamling	8
Etnografi og feltnotater	8
Intervjuer	9
2.4: Analyse	9
Transkripsjon	9
Forskerfortellinger og nøkkelhendelser	10
Koding	10
KAP. 3: LITTERATURGJENNOMGANG OG TEORI	11
3.1: Låtskriving i litteratur for musikk lærere og lærerstudenter	11
Norske lærebøker	11
Musikk lærer blogg	12
Låtskriving i amerikansk og britisk skole	12
3.2: Teori om låtskriving og kreative, kunstneriske prosesser	13
Simos og låtskriverkompasset	13
Ross og den kreative prosessen	14
Ross' modell for undervisning i kunsthøgskolen	15
Mening i musikken - Swanwick og metaforiske prosesser	16

Å starte opp en låtskrivingsprosess med bakgrunn i Simos, Ross og Swanwicks modeller 17	
Elevenes valg: Medier, innfallsvinkler, sjanger og grupper.	18
Lærerens rolle i veiledningsfasen	18
KAP. 4 - LÅTSKRIVINGSPROSJEKTET - TRE LÆRERFORSKERFORTELLINGER.....	19
4.1 : Fortellingen om det som skjedde før vi startet - elevgruppene og min planlagte undervisning	19
Forkunnskaper hos elevene	19
Planlagt oppstartsundervisning: 'four chord songs', kvintsirkel og pentaton skala	20
4.2: Fortellingen om låta til A, H og M	21
4.3 Fortellingen om låta til C & O.....	22
Kapittel 5: ANALYSE OG DISKUSJON.....	23
5.1: Fra song seed og impuls til holding form - oppstartsfasen i lys av Ross og Simos	23
Frø og impuls - hvor kom de første idéene fra?	23
Holding form: Når har vi funnet grunnformen, og hvordan skjedde det?	25
Inspirasjon fra eksisterende musikk	27
Lærerrollen i oppstartsfasen	28
5.2 Veiledning: speil, korrektør eller gullgraver?	29
Speilet	30
Speiling av tekstinhold og tolkning	30
Speiling av musikalske ideer	32
Korrektøren.....	33
Gullgraveren	34
Om å spørre elevene - kan de holde speilet selv?.....	34
Lærer som co-writer - og alt på en gang.....	35
Oppsummering	36
5.3 Elevenes opplevelse - spennende, gøy - og kleint.....	36
KAP. 6 AVSLUTNING.....	39
Oppsummering	39
Konsekvenser for fremtidig praksis: Tilpasning til ordinær undervisning	40
Muligheter for videre forskning	41
Avsluttende kommentar	42
Litteraturliste	43
Vedlegg 1: Elevenes låter	45
Vedlegg 2: Spørreguide til intervjuene	47
Vedlegg 3: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring elever	48

Figurer

Figur 1: Songwriter's Compass (låtskriverkompasset) 13

Hentet fra *Songwriting Strategies: A 360 degree approach* av Mark Simos, 2014, s. 25.

Figur 2: The creative process (den kreative prosessen) 14

Hentet fra *The Creative Arts* av Malcolm Ross, 1980, s. 89.

Figur 3: The arts curriculum (modell for undervisning i kunstfag) 15

Hentet fra *The Creative Arts* av Malcolm Ross, 1980, s. 81.

KAP 1. INNLEDNING

1.1 Bakgrunn for prosjektet

Musikkfaget i grunnskolen skal på sine tilmålte timer dekke både teoretiske kunnskaper, praktiske ferdigheter, og et grunnlag for å oppleve og forstå musikalske uttrykk (Utdanningsdirektoratet, 2006). Elevene skal også kunne *skape* egne musikkuttrykk, og slik skal faget i følge læreplanen legge et grunnlag for utvikling av kreativitet. Faget er delt inn i tre hovedområder: *musisere*, *komponere* og *lytte*. Min egen erfaring etter 7 års arbeid som musikk lærer på en stor ungdomsskole, er at ett av disse hovedområdene er merkbart vanskeligere å jobbe med enn de andre. Innenfor områdene *lytte* og *musisere* opplever jeg at jeg er på trygg grunn når jeg planlegger og gjennomfører undervisning, setter opp læringsmål og vurderer elevenes arbeid. Jeg opplever at jeg har kunnskaper nok til å differensiere undervisningen så både elever som spiller et instrument på høyt nivå og elever med minimale forkunnskaper kan delta og få noe utbytte av undervisningen. Slik har jeg det ikke med hovedområdet *komponere*. Jeg synes det er krevende å lage nye opplegg og oppgaver, og ender ofte med å gjenbruke noen få, korte opplegg som jeg har lært eller funnet før. Jeg synes det er vanskelig å hjelpe og veilede de elevene som ikke mestrer oppgaven så godt i første omgang, og jeg sliter både med å differensiere ‘nedover’ og å motivere ‘oppover’ i vanskelighetsgrad. I tillegg kan det være vanskelig å vurdere elevarbeidene til slutt. Ved første øyekast er det egentlig litt merkelig at det skal være sånn. Jeg har nemlig skrevet musikk siden jeg var ganske liten, og da jeg selv var i ungdomsskolealder blomstret interessen for å skrive egne låter opp for alvor. Såpass ille var det, at jeg valgte å søke meg til den eneste høyere utdanningen jeg kunne finne som hadde ‘songwriting’ som eget fordypningsfag (Liverpool Institute for Performing Arts, LIPA). I etterkant har jeg gitt ut egne låter, og skrevet, komponert og arrangert for reklame og teater. Likevel har jeg aldri mestret lærerrollen i hovedområdet *komponere* like godt som i de andre to, og jeg har egentlig aldri våget meg på et undervisningsopplegg i min egen paradegren låtskriving. Hvorfor det?

En av grunnene kan være min egen vei inn i komposisjon og låtskriving. Selv om jeg har mottatt undervisning i komponering og låtskriving i løpet av utdannelsen min fra videregående skole og oppover, så var de første årene med komponerende virksomhet preget av egen utforskning og intuitiv bruk av piano og stemme. Dette står i kontrast til måten jeg lærte å spille piano på, gjennom tradisjonell kulturskoleundervisning med notebok og logisk progresjon. Jeg kan heller ikke huske å ha mottatt undervisning i komposisjon i løpet av grunnskolen, selv om dette også var en del av gjeldende læreplaner på den tiden. Til tross for at jeg senere har lært meg mange ting om komposisjon og låtskriving, om melodiutvikling og innfallsvinkler til kreativitet, så er kanskje disse kunnskapene dårligere forankret i min egen opplevelse av å lære håndverket, enn det som er tilfelle for instrumentspill og lytting? Et annet og mer konkret problem er elevenes forkunnskaper i musikk. Jeg har lett for å tenke at elevene må ha et stort sett med ferdigheter før de kan sette i gang og lage en låt. Helst skulle de kunne en del akkorder på et instrument, vite litt om låtstruktur, kunne synge eller i det minste finne toner med stemmen, kjenne til kvintsirkelen kanskje, vite litt om hvordan en melodi er bygd opp (i alle fall burde de kanskje vite hva begrepet ‘melodi’ betyr?), så kommer trykkunge og

trykklette stavelser og taktslag, rimskjema, taktarter og telling... listen for hva elevene ideelt sett burde kunne for å kunne skrive en låt slutter egentlig aldri, og jeg kan neppe få med meg flertallet av elevene mine over denne imaginære målstreken innen siste time på 10. trinn. Men jeg var jo slett ikke bevisst på alle disse tingene selv da jeg skrev min første låt.

Gjennom dette masterprosjektet ønsker jeg å endre og utvikle min egen praksis som musikk lærer til å inkludere komposisjon i større grad og på en bedre måte enn det som har vært tilfelle før. Jeg ønsker å utnytte mine egne ferdigheter som skapende musiker, ikke bare i tilretteleggingen av musikalsk materiale for elevene, men direkte opp mot elevenes kreative arbeid med musikk. Jeg vil finne ut om jeg kan, på min skole med de rammevilkår som eksisterer der, greie å lære bort låtskriving til elever. Fokusområdet i oppgaven er min egen praksis som lærer, og bakgrunnen for nysgjerrigheten bunner i min egen usikkerhet på hvordan jeg kan jobbe godt med komposisjon. Likevel har jeg et inntrykk av at jeg ikke er alene om å synes at komposisjon er det vanskeligste området i faget. På min skole samarbeider jeg med tre andre godt utdannede musikk lærere, og vi har en felles oppfatning av at komposisjon er et emne vi dekker dårligere enn vi burde. Uformelle samtaler med kolleger på andre skoler gir meg også inntrykk av at hovedområdet *komponere* byr på utfordringer. Jeg håper derfor at denne oppgaven kan være interessant lesning også for andre musikk lærere og lærerstudenter.

1.2 Problemstilling og avgrensning

Den overordnede problemstillingen i denne masteroppgaven er:

Hvordan kan jeg utnytte mine egne styrker som lærer og låtskriver til å arbeide med låtskriving med ungdomsskoleelever?

For å kunne svare på dette har jeg jobbet etter følgende forskningsspørsmål:

1. Hvordan kan jeg starte opp en låtskrivingsprosess med elever?
2. Hvordan kan jeg bruke min egen kreativitet som musiker og låtskriver i veiledningsarbeidet med elevenes materiale?

For å bedre belyse spørsmål 1 og 2 har jeg et tredje, underordnet forskningsspørsmål:

3. Hvordan opplever elevene låtskrivingsprosessen og min veiledning?

Jeg har ønsket å fokusere på den kreative prosessen - det å få en idé og å bearbeide den fram til et ferdig produkt, og på min rolle som lærer gjennom denne prosessen. Som en del av veiledningsarbeidet skjer det kontinuerlige tilbakemeldinger til elevene: formativ vurdering (se. f.eks. Sætre 2010, s. 227). Jeg har bevisst unngått å fokusere på vurdering av sluttresultatet - summativ vurdering - og eventuell karaktersetning, pga. at oppgavens omfang ikke gir rom for å gå inn i dette. Jeg har heller ikke gått noe særlig inn på å analysere de ferdige produktene, selv om dette kunne vært interessant.

Vi lærere kan ha lett for å legge stor vekt på å planlegge et 'godt opplegg' og en 'god oppgave' - kanskje fordi dette er de delene av undervisningen som vi kan ha full kontroll over? 'Den gode

oppgaven' (og introduksjonen til denne) skal skape struktur og rammer for elevene, og gir dem ofte en relativt stram oppskrift å følge. I kapitlet om komposisjon i læreboka Allmenn Musikkundervisning stiller Jon Helge Sætre spørsmål ved "denne tilsynelatende klokke troen på oppgavens betydning" (Sætre, 2010, s. 225), og mener at veiledning og undervisvurdering vil være like nyttig som å sikre et godt utgangspunkt. Dette skulle bli et viktig moment for meg underveis i prosjektet, siden jeg kjenner meg godt igjen i troen på at magien ligger i 'det gode opplegget'. Behovet for å få mange elever gjennom et opplegg og fram til et tilfredsstillende resultat på få timer stiller store krav til struktur - og det er jo nødvendig med en ramme rundt det man holder på med. Likevel opplever jeg stadig vekk at det er veiledningen underveis som gir de gyldne øyeblikkene der man kan bli litt kjent med elevene, møte dem der de er akkurat nå, og kanskje skape den forståelsen som gjennomgangen i oppstarten ikke maktet å gi dem. Derfor ble *veiledning underveis* mitt viktigste fokusområde.

Oppgavens struktur

For å svare på problemstillingen har jeg gjennomført et praktisk musikkprosjekt i låtskriving med to elevgrupper bestående av til sammen fem elever. Jeg har også intervjuet elevene før og etter prosjektet. Selve prosjektet beskrives nærmere i kapittel 2, der jeg også beskriver og begrunner valg av metoder i datainnsamling og analysearbeid. I kapittel 3 gjennomgår jeg eksisterende litteratur om låtskriving i ungdomsskolen, og presenterer teorigrunnlaget for den videre oppgaven. I kapittel 4 presenterer jeg elevgruppene, undervisningsopplegget og prosessen slik den forløp i de to ulike gruppene, og i kapittel 5 analyserer jeg materialet med fokus på forskningsspørsmålene og relevant teori. Kapittel 6 inneholder oppsummering og avslutning.

Sentrale begreper og definisjoner

Jeg bruker stort sett ordet *låtskriving* synonymt med engelske '*songwriting*'. Slik jeg er vant til at ordet brukes betyr det å lage tekst og melodi (*topline*), og et musikalsk underlag i form av akkorder eller et helt komp. Innen singer-songwriter-tradisjonen og nærliggende sjangere som country, tradisjonell pop og mye rockemusikk, er tekst, melodi og akkorder de viktigste bestanddelene i en låt. I musikk som er influert av elektronisk musikk og hiphop, kan man imidlertid argumentere for at selve lydproduksjonen er så integrert med det man kan kalle 'låta', at det er like viktig som f.eks. melodi for låtas identitet. På norsk kan begrepet låtskriving også omfatte lagning av instrumentale låter, uten tekst. Dette har ikke vært aktuelt i dette prosjektet. Jeg har satt som krav til elevene at det skal produseres tekst og i alle fall *noe* melodisk materiale, og dessuten en eller annen form for komp. En ren rap over et eksisterende komp vil f.eks. ikke falle inn under denne definisjonen. *Bridge* eller *bro* er et begrep som kan benyttes på litt ulike måter når det er snakk om låtstruktur. Jeg bruker dette begrepet for å henviser til det britene kaller *middle eight* og en del nordmenn kaller *stikk*: et eget parti som gjerne erstatter verset etter refreng nummer to i mange poplåter.

KAP 2: METODE

2.1: Prosjektdesign

Masterprosjektet mitt består i at jeg har gitt elever på 10. trinn tilbudet om å velge låtskriving som fordypningsprosjekt i musikk. Elevene som valgte å delta har gjennomgått et kort undervisningsopplegg for å hjelpe dem i gang med oppgaven, og de har mottatt veiledning fra meg underveis i en lengre prosess med å skrive sin egen låt. Prosjektet ble gjennomført i vårsemesteret 2018, med oppstart i uke 2 og ferdigstilling i uke 16. I løpet av denne perioden hadde jeg 4 økter sammen med den ene gruppa og 7 økter med den andre. De har også jobbet alene i noen økter på skolen, og noe hjemme mellom timene. Selve undervisningen beskrives nærmere i kapittel 4. I tillegg til det praktiske undervisningsprosjektet har jeg gjennomført to gruppeintervjuer med hver av elevgruppene. Det første var et kort oppstartsintervju der jeg spurte etter elevenes tanker om fenomenet låtskriving. Det andre ble gjennomført etter endt prosjekt, og fokuserte på elevenes opplevelse av prosjektet og veiledningen de hadde fått. Jeg skrev feltnotater fra hver undervisningsøkt, og gjorde lydopptak i en del av øktene samt av intervjuene. Den siste økta med hver gruppe ble filmet.

Utvalg og rekruttering

Min skole har fra før av lang tradisjon for at elevene velger mellom ‘teoretisk’ fordypningsprosjekt i form av en skriftlig oppgave, eller ‘praktisk fordypningsprosjekt’ som ender i en forestilling med spill, sang og dans. Selvlagde låter har selvsagt vært velkomne innslag på forestillingen, men det å lage egen musikk har ikke før vært fremmet som et eget valg - man har f.eks. ikke kunnet velge å lage noe som ikke skal framføres live. Nå fikk noen klasser tilbud om å jobbe med låtskriving, der man kunne velge mellom å framføre live eller levere en lydfil til slutt. Jeg valgte å gå ut med dette tilbudet til fire klasser jeg selv ikke er musikk lærer i, dette av to grunner: Jeg ønsket å minimere dobbeltrollen jeg ville få overfor elevene dersom jeg både skulle bruke dem som informanter og også sette standpunkt karakteren deres i musikk. Dessuten ønsket jeg å gi meg selv tid og rom til å gå i dybden med disse elevene, og ikke være nødt til å følge opp en klasse med elever som jobbet med andre prosjekter samtidig.

Da jeg forsøkte å rekruttere elever til dette prosjektet, fikk jeg ikke så mye respons som jeg hadde håpet og kanskje trodd. Det kan være flere grunner til dette: Elevene har hørt om ‘musikkprosjektet på 10. trinn’ siden de startet på denne skolen, så mange av de mest ivrige elevene hadde nok planlagt hva de skulle gjøre allerede før informasjonen om dette forskningsprosjektet ble gitt. En annen grunn kan være at elevene gjennom de tre årene på ungdomsskolen vår har blitt ganske godt forberedt til å gjennomføre en musikkframføring eller en analytisk oppgave, men i mindre grad har blitt trygge på at de kan lage egen musikk. Noen elever ga uttrykk for at det høretes for vanskelig ut. “Skal vi lage egen melodi også?” spurte en elev, og da svaret var ja var vedkommende svært sikker på at dette ikke var aktuelt å være med på. “Forventer du liksom at det skal bli bra?” spurte en, lett vantro. En elev kunne fortelle at de hadde vært nødt til å lage en sang på barneskolen, og det hadde blitt så dårlig, så dette var

nok ingen god idé. Bak disse kommentarene ligger trolig vissheten om at fordypningsprosjektet teller en del opp mot standpunkt karakteren i musikk, og våre elever er generelt opptatt av karakterer. Det kan derfor oppleves som ekstra risikofylt å prøve noe helt nytt i denne settingen. Til slutt endte jeg likevel opp med to små grupper som skrev hver sin låt, tre gutter fra én klasse (A, H & M) og to jenter fra en annen (C & O). De to gruppene blir nærmere presentert i kapittel 4.

Anonymitet og samtykke

Deltakerne takket ja til å delta etter å ha fått informasjon om prosjektets formål (se vedlegg 3), og de har samtykket til at jeg kunne ta opp lyd og video i timene. Prosjektet er meldt inn til og godkjent av Personvernombudet for forskning. Det er innhentet muntlig samtykke til bruk av lydopptak og video i oppgaven. I det audiovisuelle materialet framkommer elevenes stemmer, men jeg ønsker å anonymisere dem så godt det lar seg gjøre. Jeg har derfor valgt å ikke navngi skolen de går på, elevene er anonymisert med initialer og elevenes ansikter er ikke gjenkjennelige i videofilene.

Komposisjon i vanlig undervisning

I samme periode som prosjektet ble gjennomført hadde jeg også en del ordinær undervisning. I noen grupper på 9. trinn jobbet jeg med komposisjon over perioder på 4 økter (undervisningen på min skole er organisert i økter på 70 minutter). I disse øktene prøvde jeg ut noen ulike idéer jeg har fått gjennom arbeidet med masterprosjektet. Jeg skrev feltdagbok etter hver av disse undervisningsøktene, med refleksjoner rundt hva som ble gjort og hvordan det fungerte. Dette materialet har blitt et supplement i arbeidet med å reflektere over ulike didaktiske problemstillinger.

2.2. Metodologi

Aksjonsforskning

Det primære forskningsobjektet i dette prosjektet er min egen praksis som musikk lærer, og bakgrunnen er et uttalt mål om å endre egen praksis til det bedre. Dette kan sies å falle inn under aksjonsforskning, som har blitt brukt bl.a. innen skoleutvikling i Norge. Tom Tiller (1999) betegner aksjonslæring som noe en organisasjon og dens medlemmer kan gjøre i sitt daglige virke, der det handler om å ha en strukturert tilnærming til å reflektere over hverdagens praksis og hendelser. Aksjonsforskning bruker Tiller for å betegne prosjekter der eksterne forskere kommer inn og jobber tett på praktikerne (lærerne). Hilde Hiim (2017, s. 51) argumenterer for at profesjonelle lærere selv er de som står nærmest til å utvikle ny profesjonskunnskap innen sin profesjon. Hun skiller også mellom aksjonslæring og aksjonsforskning, men ikke primært grunnet i om det kommer en forsker utenfra eller ikke. Her handler det mer om omfanget og strukturen i prosjektet. Når jeg har undervist prosjektelevene har jeg som nevnt ikke hatt ansvaret for resten av klassen. Dermed har jeg hatt mye mer tid enn vanlig, både til oppfølging av elevene, og til å notere og reflektere underveis i og rett etter undervisningen. I tillegg har jeg kunnet ta lydopptak i flere av undervisningstimene for å supplere mine egne notater. Slik skiller prosjektet seg fra den daglige undervisningen på skolen, og antar etter

min mening en form som etter Hiims definisjon kan betegnes som aksjonsforskning heller enn aksjonslæring (Hiim, 2017, s. 52).

Hiim (2017, s. 52) bruker begrepet *didaktisk aksjonsforskning*, og definerer didaktikk som lærerens profesjonelle undervisningsvirksomhet. Det er altså denne undervisningsvirksomheten og profesjonsutøvelsen som studeres, med et eksplisitt mål om endring til det bedre. Morten Levin (2017, s. 35) skriver om aksjonsforskning at “forskningen, eller kunnskapsutviklingen, må bidra til å skape konkrete løsninger på aktuelle problemer. Å finne en løsning som virker (dvs. løser det aktuelle problemet) er det mest krevende troverdighetskriterium i AF” (Levin, 2017, s. 35). Forskningen er i sin natur bundet til en spesifikk kontekst - det er ikke gitt at det som løser det aktuelle problemet i én kontekst, kan overføres til andre lignende situasjoner. Likevel kan forskningen frembringe teorier eller fremgangsmåter som kan prøves ut og tilpasses andre kontekster. Det jeg kan finne som ‘løser problemet’ i min kontekst, altså det som viser seg å fungere godt i dette prosjektet, med meg som lærer og med disse elevene, vil ikke automatisk kunne overføres til andre situasjoner. Det kan ikke en gang overføres uten tilpasning til andre timer med meg som lærer på samme skole, siden jeg i vanlig undervisning vil måtte forholde meg til et minimum av 15 elever i stedet for to eller tre. Likevel håper jeg å kunne trekke ut noen erfaringer som gjør meg bedre i stand til å utforme et godt undervisningsopplegg og veilede elevene innen låtskriving.

Både Levin, Hiim og Tiller beskriver stort sett forskningsprosjekter med *samarbeid* mellom flere forskere, eventuelt mellom praktikere og forskere. Hiim ser for seg at flere masterstudenter med praksis på ulike skoler jobber sammen om et større prosjekt. Levin (2017, s. 39) understreker at aksjonsforskning styrkes dersom to eller flere forskere samarbeider, bl.a. for bedre å kunne kontrollere for egen forutinntatthet ved å diskutere med andre. Han legger også vekt på prosjektets forankring i virksomheten - hos ledelse og kolleger for eksempel. I dette masterløpet har det ikke vært lagt opp til at flere studenter forsker sammen. Likevel har jeg hatt gode sparringpartnere og støtte underveis hos kollegene mine ved skolen.

Grounded Theory

Grounded Theory ble først formulert av sosiologene Glaser og Strauss i USA på 60-tallet, som et rammeverk for datainnhenting og analyse innen kvalitativ forskning (Charmaz, 2014). Grounded Theory er ikke deduktiv (en ferdig utformet teori testes i praksis) men induktiv: man går i felten for å se nærmere på et fenomen, og konstruerer begreper og teori ut fra de data som kommer fram. Teorien er ‘grounded’ i empirien. Jeg vil argumentere for at prosjektet mitt er induktivt på to nivåer. For det første gikk jeg inn i undervisningen, selvsagt med noen planer og en forforståelse, men med åpenhet for å improvisere, følge impulser fra elevene og se hvor prosjektet ledet oss. For det andre hadde jeg ikke ferdig utarbeidede kategorier som jeg lette etter i materialet ved analysen, men fant fram til det jeg opplevde som interessante sammenligninger ved å reflektere over undervisningen, høre på lydopptak og lese notater og utskrifter flere ganger. I Grounded Theory kan datainnsamling og analyse

foregå parallellt, ved at forskeren analyserer de første dataene og leter etter interessante koder/ begreper og kategorier. Basert på disse tentative funnene kan forskeren fokusere mer på de interessante fenomenene i neste runde i feltet. Charmaz (2014, s. 15) beskriver dette som iterativ (gjentakende) forskning, et prinsipp vi kan finne igjen i aksjonsforskning, som beskrives som en “syklisk prosess” av utprøving og analyse (Levin, 2017, s. 35). Charmaz (2014, s. 16) argumenterer for en konstruktivistisk Grounded Theory, der teoridannelsen ikke avdekker ‘sannheter’ i samfunnet, men der forsker og informanter sammen konstruerer kunnskap om verden i en gitt kontekst. Levin (2017, s. 27) plasserer også aksjonsforskning i en konstruktivistisk tradisjon, der man mener at den sosiale virkeligheten ikke består i en endelig sannhet som kan avdekkes eller oppdages, men at man kan konstruere kunnskap om den, påvirket både av det som studeres og den som studerer.

Sensitizing Concepts

Charmaz (2014, s. 30) introduserer Blumers begrep *sensitizing concept* som en benevnelse på idéene som forskeren går inn i en induktiv forskningsprosess med. Dette er ikke ferdige teorier som skal testes i felt, men tanker om hva slags funn man kan tenkes å gjøre, og ting det kan være verdt å se etter. Dersom et slikt konsept viser seg å ikke være fruktbart kan det uten problem forlates, og kanskje vil tidlige analyser av de første dataene føre til at man utvikler nye *sensitizing concepts*. I oppstartsfasen av prosjektet var jeg opptatt av elevenes forkunnskaper, de innledende oppgavene jeg skulle gi dem og verktøyene jeg skulle introdusere dem for. Jeg hadde en idé om at det ville være bra å gi dem en *tidlig opplevelse av mestring*. Etter hvert som jeg reflekterte over de første undervisningsøktene og feltnotatene derfra, ble jeg mer opptatt av *ulike måter jeg veiledet på* når elevene enten sto fast uten noen idéer, eller de hadde laget noe som jeg kunne hjelpe dem å videreutvikle.

Forforståelse og forutinntatthet

Tiller (1999, s. 40) sier at “de som deltar i aksjonsforskningsopplegg, har tatt stilling. Forskningsplaner og prosedyrer er utarbeidet med grunnlag i verdier og trua på at man kan forandre det bestående til beste for andre og seg selv”. Forskerens standpunkt gjøres eksplisitt, og det reflekteres over hvordan dette påvirker prosjektet. Selv har jeg ‘tatt stilling’ på den måten at jeg mener at kreativ utforskning, ikke bare kompetent reproduksjon, er viktig i musikkfaget. Dette standpunktet går inn i en stor diskusjon som er sammenflettet med hele legitimeringsdebatten rundt kunstfagene, og er alt for omfattende til å gå i dybden på her, men det kan nevnes at f.eks. Swanwick (2010, s. 49) mener at komponerende virksomhet er en uunnværlig del av musikkfaget fordi det er dette som gjør elevene til aktive deltakere i den musikalske diskursen. Ross (1980) mener, som vi skal se, at det å lære å uttrykke seg selv gjennom kreative prosesser er hele poenget med kunstfaglig opplæring. Levin (2017, s. 40) sier at forskeren aldri er fri for forutinntatthet i form av forestillinger om det man ønsker å studere. Åpenhet om hva man trodde før datainnsamlingen startet, gjør det mulig å kontrollere for noe av den skjevheten dette kan medføre. Mine egne forventninger før prosjektet startet opplevde jeg selv som nokså vage. På den ene siden har jeg jo selv en klar idé om at låtskriving er noe av det fineste

i verden å drive med (i tillegg til at det er enormt frustrerende når man står fast eller ikke lykkes). På den andre siden er jeg jo fullstendig klar over (og litt glad for) at ikke alle har det på denne måten. Likevel hadde jeg nok en vag forventning om at mange elever skulle ønske å prøve dette, og finne det motiverende i seg selv. Gjennom prosjektperioden har jeg sett at aktiviteten kan være motiverende når elever kommer ordentlig i gang, men jeg har f.eks. møtt utfordringer med å motivere til komponerende virksomhet i vanlig klasseundervisning. Min egen selvlærte vei inn i låtskriving gjorde at jeg da jeg var yngre hadde en tilbøyelighet til å tenke på dette litt som en 'gave' - noe jeg sjøl var litt ekstra god på uten å kunne forklare hvorfor. Dette kan kanskje henge litt igjen? Samtidig er jeg som musikk lærer nokså sikker i min sak på at musikk kan - nettopp - læres. Dette tror jeg gjelder låtskriving også! Som nevnt i innledningen hadde jeg en forutinntatthet om at elevene trenger mye forkunnskaper for å kunne lage en ålreit låt, og jeg var spent på hvor mye tid jeg kom til å måtte bruke for å forklare f.eks. grunnleggende musikkteori. Før oppstart var jeg usikker på hvordan jeg skulle gå fram for å veilede elevene effektivt uten å tråkke på deres egne idéer og risikere å ta fra dem eierforholdet til musikken de skaper. Underveis i prosjektet opplevde jeg at det fantes mer rom for mine kunstneriske forslag enn jeg kanskje hadde trodd på forhånd, uten at jeg kunne se at elevene opplevde det som negativt.

2.3: Datainnsamling

Etnografi og feltnotater

Etnografi har røttene i antropologiens verden, men er etterhvert blitt et etablert begrep innen aksjonsforskning og skoleforskning (Tiller, 1999, s. 76). Den klassiske etnografiske metoden er deltakende observasjon, der forskeren går inn og blir en del av et miljø for å studere det (Emerson, Fretz & Shaw, 2011b, kap. 1). For å huske og støtte opp under observasjonen skrives feltnotater, eventuelt supplert av lyd- eller videoopptak. Både Levin og Tiller nevner *dagbok* som et verktøy innen aksjonsforskning. Levin (2017, s. 41) beskriver en feltdagbok der "forskeren ved slutten av hver dag i felten noterer hva som har skjedd og hvordan han eller hun tolker det som har skjedd". Tiller (1999, s. 77) mener at en dagbok også inneholder følelsesmessige reaksjoner. Etnografer har ulike tradisjoner for feltnotater - f.eks. hvor umiddelbart noe bør noteres, hvilket nivå av detaljer som inkluderes, og i hvilken grad man noterer sine egne følelsesmessige reaksjoner underveis (Emerson et al., 2011a). For min del utviklet feltnotatene mine seg gjennom prosjektet fra å være relativt kortfattet og fokusert på hendelser i de første øktene, til etter hvert å inneholde mange fler detaljer, sitater fra elevene, egne refleksjoner og følelser, og en og annen mer poetisk tekstsnett som en reaksjon på hendelser. I noen økter hadde jeg anledning til å notere mye underveis mens elevene jobbet selvstendig. I andre tilfeller var jeg mer bundet opp i veiledning av elevene; i disse tilfellene noterte jeg stort sett rett etter økta eller samme kveld. Jeg tok lydopptak av deler av undervisningen, og har brukt dette til å supplere notatene. Tekniske problemer med opptaker førte i et par tilfeller til at jeg ikke fikk opptak av alt jeg hadde planlagt - i disse tilfellene var jeg ekstra nøye med å notere i etterkant. Feltnotatene er ikke en avspeiling av virkeligheten, men etnografens tolkning av denne (Emerson et. al 2011b, kap. 1). Jeg kan for eksempel notere meg hvordan *jeg* tolker elevenes respons på veiledning, eller det klingende

resultatet vi får. Jeg kan ikke vite sikkert om dette stemmer overens med elevenes egen opplevelse av det samme, eller om andre tilhørere ville oppfatte det på samme måte.

Intervjuer

Alle intervjuene ble gjennomført som gruppeintervjuer med semistrukturert spørreguide. Bakgrunnen for å velge gruppeintervju framfor individuelle intervjuer er tredelt: For det første har det å gjøre med tid og mulighet for å møte elevene. For det andre ønsket jeg å forsøke å få i gang en samtale elevene i mellom, slik at jeg kunne få et innblikk i hvordan de snakker om disse temaene seg i mellom (jfr. Postholm og Jacobsen, 2011, s. 65). For det tredje ønsket jeg å minske elevenes følelse av å sitte alene med læreren og skulle si sin mening om undervisningen - jeg håpet at det kunne oppleves som tryggere å f.eks. komme med negative reaksjoner dersom de kunne lene seg på hverandre. Selv om jeg ikke er disse elevenes lærer i musikk, er jeg likevel lærer på skolen og en person de kan tenke at det er risikabelt eller ubehagelig å kritisere, eller at de, etter å ha blitt litt kjent med meg gjennom prosjektet, rett og slett ikke ønsker å skuffe meg ved å være kritiske overfor undervisningen min. Kvale og Brinkmann (2015, s. 180) mener at en kollektiv ordveksling kan få fram spontant emosjonelle synspunkter, og kan gjøre det lettere å uttrykke seg om noe som kan være sensitivt. En mulig negativ effekt ved å velge gruppeintervju kan være at uheldig gruppedynamikk fører til at noen av elevene ikke tør uttrykke seg fritt foran de andre på gruppa (Postholm og Jacobsen, 2011, s. 65). Kvale og Brinkmann (2015, s. 76) framhever at kunnskapen man kan få gjennom et intervju produseres og konstrueres i samspillet mellom intervjuer og intervjuobjekter. Denne produksjonsprosessen fortsetter gjennom transkripsjon og analyse.

2.4: Analyse

Transkripsjon

I situasjoner der jeg har tatt lydopptak av intervjuer eller undervisning, har jeg lyttet gjennom og transkribert deler av materialet til skriftlig form. Underveis i prosessen gjorde jeg nokså grove transkripsjoner av lydopptak fra timene, og satte dette sammen med feltnotatene i kronologisk rekkefølge. Her noterte jeg tidskoder for ulike hendelser og tema som tas opp, og transkriberte deler av dialogen der det framsto som relevant. Etter hvert har jeg gått tilbake og gjort mer detaljerte transkripsjoner av nye deler. Disse valgene er tatt på bakgrunn av en helhetsvurdering av materialet, og av hvilke situasjoner og ordvekslinger som var viktige for prosessen og produktet som ble utviklet. Intervjuene er transkribert i sin helhet. Kvale og Brinkmann (2011, kap. 10) framhever at å transkribere innebærer å omskrive fra en form (muntlig diskurs) til en annen (skriftlig diskurs). Lydopptaket gjengir ikke alle detaljer fra den fysiske situasjonen, og den skriftlige transkripsjonen kan ikke helt trofast gjengi det som finnes på opptaket. Ved transkripsjon av samtale har jeg forsøkt å gjengi den muntlige formen ordrett, men noen steder har jeg droppet "tenkelyder" ('eeh', 'mmm') og lignende der jeg opplevde at det kom for mye i veien for lesbarheten. I sitater som er gjengitt i oppgaven har jeg droppet en del 'svar' og bekreftende lyder ('m-m', 'ok' o. l) som overlapper med sitatene, der jeg opplever at disse ikke er relevante for meningsinnholdet og bare kommer i veien for

lesbarheten. Jeg har forholdt meg til transkripsjonskonvensjonene som Kvale og Brinkmann presenterer (2011, s. 209).

Forskerfortellinger og nøkkelhendelser

I arbeidet med analysen har jeg nærmet meg materialet på flere måter, inspirert av ulike metoder for analyse. Etter hvert som jeg begynte å få feltnotater og transkripsjoner som dekket de to låtskrivingsprosessene fra oppstart til ferdigstilling, fikk jeg et behov for å skaffe meg bedre oversikt over hvordan låtene hadde blitt til. Jeg endte med å skrive ned fortellingen om begge låtene fra mitt perspektiv som lærer og observatør. Rennstam & Wästerfors (2015) nevner det å skape fortellinger som et prinsipp for å sortere og redusere forskningsdata. Ifølge dem argumenterer bl.a. Emerson for å skape små fortellinger eller scener i materialet når man skriver feltnotater, for å skape sammenheng mellom brokker av sitater, kroppsspråk og hendelser (Rennstam & Wästerfors, 2015, s. 50). Å skape forskerfortellinger som sammenfatter empiri fra lengre prosesser på en narrativ måte kan brukes for å gi seg selv og leseren oversikt over hendelsesforløp (s. 118). Et begrep forfatterne henter fra Emerson er *key incidents* eller 'nyckelincidenter' (s.133), som jeg har oversatt til nøkkelhendelser. Dette er hendelser eller opplevelser som sterkt påvirker forskerens begrepsutvikling og analyse. Et nærliggende begrep er *critical incidents*: hendelser som framstår som viktige for informantene - som vendepunkter i fortellingene de skaper (Rennstam & Wästerfors, 2015, s. 128). I mitt materiale har noen øyeblikk i undervisning/veiledning tredd fram for meg som ekstra fruktbare - vendepunkter i låtskrivingsprosessene. Disse sammenfaller godt med hendelser som elevene selv trekker fram som viktige. I dette tilfellet hvor jeg selv er både deltaker og forsker framstår disse hendelsene til dels som både *critical incidents* for prosjektet, og *key incidents* for min begrepsutvikling som forsker. Jeg velger derfor å la begrepet 'nøkkelhendelser' romme begge disse perspektivene.

Koding

Charmaz (2014) og Emerson et al (2011b) beskriver lignende strategier for koding av kvalitative data. Emerson skriver om analyse av etnografiske feltnotater, mens Charmaz bruker denne kodingen på både feltnotater, intervjuutskrift og andre data i Grounded Theory-studier. Begge anbefaler å starte med *åpen koding* der kodene er korte, umiddelbare beskrivelser av det som skjer eller sies, gjerne linje for linje. Forskeren sammenligner data på jakt etter interessante kategorier og sammenhenger (Brinkman og Kvale 2015, s. 226). Etter hvert som forskeren finner sammenhenger eller får idéer om hva dataene kan bety, skriver hen 'memos' - notater til seg selv om disse foreløpige analysene (Charmaz, 2014, kap 7; Emerson et al, 2011b, s. 185). Når det begynner å utkrystallisere seg noen interessante tema eller kategorier, kan forskeren gå over til mer fokusert koding. På dette tidspunktet er Charmaz (2014, kap. 6) opptatt av at forskeren er på vei mot teoriskaping, og nå lager koder eller begreper som rommer flere punkter i datamaterialet. For Emerson et al (2011b, s. 184) kan det like gjerne dreie seg om at forskeren knytter sine egne koder opp mot eksisterende teori og begreper fra fagfeltet, og begynner å se funnene sine i lys av dette. I mitt prosjekt har begge disse veiene vært interessante, da jeg på noen områder har funnet teori som jeg mener belyser funnene mine, mens jeg

på andre områder har funnet det mer fruktbart å finne mine egne begreper for å beskrive det som skjer. Koding og memo-skriving har foregått både parallellt med min egen refleksjon over undervisningen i forbindelse med at jeg skrev feltnotater; ved gjennomlytting/transkripsjon av lyd/video; og ved gjennomlesing av ferdige feltnotater og transkripsjoner. Jeg har brukt både grove tematiske koder som 'undervisning', 'veiledning' og 'selvstendig elevarbeid', og åpne, beskrivende koder inspirert av Grounded Theory. Jeg har hatt ekstra fokus på nøkkelhendelsene i kodingen, slik at disse har blitt gjenstand for en grundigere koding enn andre deler av materialet. En utfordring med åpen koding kan være at materialet blir veldig oppstykket og fragmentert. For meg har den narrative tilnærmingen beskrevet i forrige avsnitt fungert som en motvekt til fragmenteringen, og hjulpet meg å beholde oversikt og sammenheng i analysearbeidet, samtidig som jeg har gått detaljert inn i enkelthendelser ved hjelp av koding.

KAP. 3: LITTERATURGJENNOMGANG OG TEORI

3.1: Låtskriving i litteratur for musikk lærere og lærerstudenter

Norske lærebøker

Under forberedelsen til undervisningsopplegget ville jeg gjerne se hva jeg kunne finne av relevant litteratur i typiske lærebøker for norske musikk lærere og studenter. Bøkene *Komponering i Klasserommet - en praktisk metodikk* (Andersen, Espeland, Husebø & Husebø, 1997) og *Komponering - kunnskap og kreativitet* (Johansen, 2005), samler mengder av konkrete oppgaver og tips til komposisjon med elever, mest for barnetrinnet men også noe for ungdomstrinnet. Andersen et al. har organisert oppgavene etter arbeid med *klang, tid, melodi, form og tekstur*. Johansen har særlig fokus på improvisasjon (med stemmelyder/talekor, hverdagslyder og instrumenter) som utgangspunkt for komposisjoner. I begge disse praktiske bøkene går det igjen noen få lignende oppgaver som knytter an til låtskriving slik jeg forstår begrepet. Det ene er å skrive en blues, det andre å lage en rap, og det tredje å komponere en melodi med utgangspunkt i et dikt eller en akkordrekke. (Johansen, 2005, s. 24, 51, 63; Andersen et al., 1997, s. 150, 166, 194). Andersen et al (1997) presenterer en modell for komposisjon med elever i fire punkter (s. 27): En *felles introduksjon* skal "gi elevene et mest mulig likeverdig utgangspunkt for den oppgaven de skal løse", i tillegg til å sørge for at elevene vet hva de skal gjøre og hva som forventes av dem. Punkt to er *veiledning*, der elevene skal hjelpes til idéskapning og idéutvikling, og i neste runde bearbeiding og innøving. Av konkrete teknikker for veiledning nevnes å stille spørsmål til elevene, f.eks. be dem begrunne valg. Punkt tre er framføring eller presentasjon av produktet, og punkt fire dreier seg om å trekke linjer videre - f.eks. til nye komposisjonsprosjekter. Boka legger ellers vekt på viktigheten av å gi elevene rammer for komposisjonsarbeidet.

Boka *Allmenn Musikkundervisning* fra 2010 har et eget kapittel om komposisjon/improvisasjon, ført i pennen av Jon Helge Sætre. Her nevnes rap/hiphop samt riffbasert rock som sjangere der det er lett å

fine låter som “kan fungere som komposisjonsmodeller” (Sætre, 2010, s. 220). Ellers er Sætre (2010), som nevnt i innledningen, opptatt av undervisningsvurdering og veiledning som de viktigste verktøyene når man underviser i kreative øvelser - viktigere enn å designe den perfekte oppgaven (s. 225). I samme bok har Audun Molde skrevet et kapittel om pop og rock i musikkundervisningen. Her oppfordrer han lærerne til å “La elevene lage sanger selv, bruke stemme, datamaskin, piano eller gitar. Men ikke ut fra ingenting: Lag oppgaver der de får prøve seg kreativt på det de har lært om for eksempel tekstoppbygging, harmonikk og form i en poplåt.” (Molde, 2010, s. 145). Kapitlet går inn på disse musikalske parametrene, men gir ingen praktiske råd om hvordan dette kan overføres til god undervisning eller oppgaver i å ‘lage sanger selv’.

Musikklærerblogg

En kilde til inspirasjon som man som musikk lærer kan bruke, er andre lærere sine blogger. Musikklærer Stian Omdal blogger om egne undervisningsopplegg og erfaringer. Hans tips til låtskriving går ut på å bruke piano/keyboard, lære elevene hvordan de 4-5 vanligste akkordene i C-dur er bygget opp. Så kan elevene enten lage akkordrekker selv, eller få en ferdig. Deretter skal de finne toner som finnes i flere av akkordene, velge f.eks. 4 slike toner og lage en enkel melodi med disse (Omdal, 2017). Han nevner ikke tekstskriving i noen av sine innlegg om låtskriving, men det blir forklart at det elevene ofte opplever som vanskeligst er å lage melodi, derfor har han fokusert på å skrive om dette. Denne erfaringen rimer godt med min egen: Elevene har relativt gode forutsetninger for å sette igang med å skrive tekst og komponere rytmer, men melodi er det veldig mange som ikke har noen som helst anelse om hvordan man kan lage. Det er mange av elevene mine som heller ikke har noen klar formening om hva ordet melodi betyr når de starter på ungdomsskolen - f.eks. er det flere som blander begrepene komp og melodi og beskriver melodi som ‘alt som ikke er vokal’.

Låtskriving i amerikansk og britisk skole

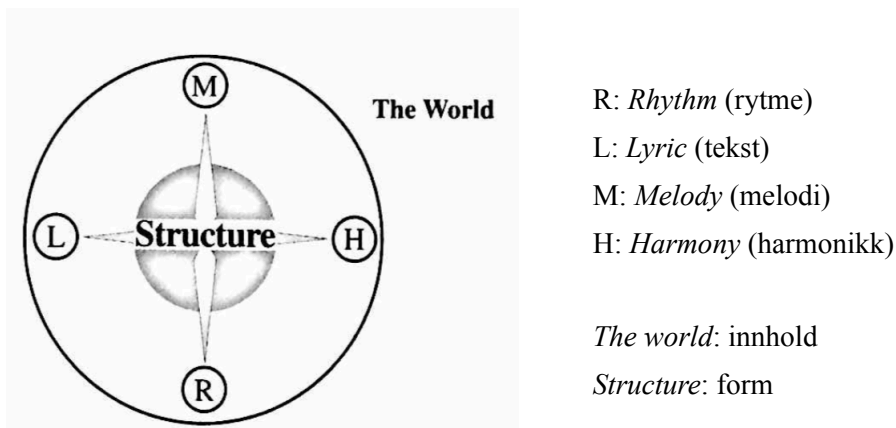
John Kratus (2016) fremmer låtskriving som et godt alternativ eller tillegg til tradisjonell amerikansk musikkpedagogikk i store ensembler (kor/orkester) som spiller etter noter. Han anbefaler låtskriving som et valgfag over et år eller semester, og metodikken han beskriver er nok hentet fra et slikt kurs med en relativt lang tidshorisont. Han mener likevel at låtskriving kan brukes i et prosjekt i ordinær, obligatorisk musikkundervisning, og metodene han skisserer kan tilpasses i omfang og vanskelighetsgrad. Kratus understreker viktigheten av trygge relasjoner i gruppa (mellom elevene og mellom lærer og elev) dersom elevene skal framføre sanger for hverandre, og forteller eksempler fra praksis der elever deler svært personlige opplevelser gjennom egen sang. Han anbefaler aktiv, guidet lytting og analyse av ulike låter som innfallsport til låtskriving, i tillegg til undervisning i ulike musikalske, tekstmessige og framføringsmessige aspekter. Lucy Green har brukt låtskriving som en del av et prosjekt for å ta i bruk popmusikkens uformelle læringsstrategier i klasserommet (Green, 2016b). Her skjedde dette etter at elevene hadde jobbet med selvstendig gehørlæring i grupper, primært med selvvalgt musikk som utgangspunkt. Låtskrivingsprosjektet ble introdusert av lokale

låtskrivere i et samarbeid mellom skole og kulturliv, og tok utgangspunkt i det elevene hadde lært tidligere i prosjektet.

3.2: Teori om låtskriving og kreative, kunstneriske prosesser

Simos og låtskriverkompasset

Hvilke metoder bruker folk som faktisk *er* låtskrivere for å skrive låter? Hvordan kommer de i gang? Da jeg tok låtskriverutdannelsen min på LIPA, var jeg og de fleste andre studentene allerede låtskrivere, på den måten at vi hadde skrevet en del låter før. Opplæringen var derfor ikke myntet på begynnere, men noen prinsipper kan være nyttige i undervisningssammenheng. Ett av hovedpoengene til foreleserne var å prøve å skrive fra mange ulike innfallsvinkler, for eksempel ikke alltid starte med en akkordrekke. Denne tankegangen er konkretisert av Mark Simos (2014) i det han kaller en ‘360 degree approach’. Han har utviklet en modell han kaller *the songwriter’s compass* (fig.1), som viser fem hovedretninger man kan ‘falle inn’ i en låt: Starte med *rytme*, *melodi* eller *harmonikk*, med *tekst* - eller med et *konsept* (min oversettelse). Konseptidéer skiller seg fra tekstidéer ved at konseptet kan bestå av en story, stemning, følelse, situasjon, et minne, et bilde osv - (*content* eller innhold), mens i en tekstidé har man en formulering man liker, eller kanskje er det måten ordene klinger fonetisk sammen som fenger?



Figur 1: *The Songwriter’s Compass* (Simos, 2014, s. 25)

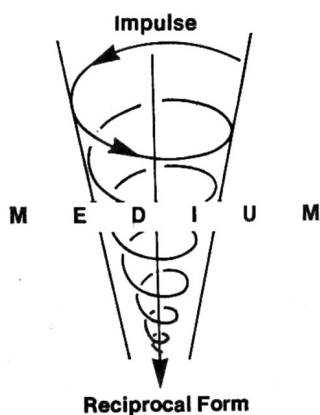
I modellen ser vi fire piler som på et kompass, til det Simos kaller fire fasetter (*facets*) i en låt (rytme, tekst, melodi og harmonikk). Disse er omgitt av en sirkel, og utenfor den ligger *the world*, der konsepter har sin opprinnelse. Som bærebjelker i kompasset finner vi *struktur*, der Simos ikke bare sikter til overordnet låtstruktur, men til f.eks. rimskjema i tekst, eller musikalske fraselengder innen rytme, akkordprogresjoner eller melodi. Simos oppfordrer låtskrivere til å prøve å skrive *fra* alle retninger på kompasset, og *til* alle retninger. F.eks. kan man gå rett fra konsept til akkorder, uten å lage en tekst eller melodi først. Simos skriver om å samle *song seeds* - låtfrø. Han deler opp ‘frøene’ etter låtskriverkompasset, og snakker f.eks. om *lyric seeds* eller *concept seeds*. For Simos kommer frøene eller idéene ved å være våken og observant gjennom hverdagen, og notere eller ta opp alt som kan være av interesse: situasjoner man observerer eller forestiller seg, egne opplevelser og andres, samtaler man overhører, lyder, bilder, inspirasjon fra musikk man hører, eller musikalske idéer som oppstår når

man enten leker med et fysisk instrument (inkludert stemmen) eller med sin indre musikalske forestillingsevne.

Ingunn Ekern (2013) og Ingvild Halsnes Århus (2016) har i hver sin nylige mastergrad intervjuet noen norske låtskrivere om prosess og metoder. De fleste av disse ser ut til å ha en foretrukket innfallsport: to starter for eksempel alltid med å skrive teksten, mens én foretrekker å starte med melodi. Én av informantene har et bevisst forhold til å jobbe fra ulike innfallsvinkler. Simos (2014) mener at hver fasett i låtskriving har elementer som hører inn under ett av parametrene *sound* og *sense* (lyd og mening) (s. 13). Noen av informantene ser ut til å stort sett jobbe ut fra en idé om *innholdet* i teksten (*sense*), mens én snakker om å leke med fonemer og ordbrokker (*sound*), og la tekstenes innhold tre fram underveis. I et låtskrivingsprosjekt på ungdomsskolen er det neppe mulig å gi elevene grundig opplæring i alle fasetter og innfallsvinkler. Derimot kan det være til hjelp for læreren å kjenne til disse, slik at hen kan bistå elevene uansett hvilken innfallsvinkel de skulle finne på å velge.

Ross og den kreative prosessen

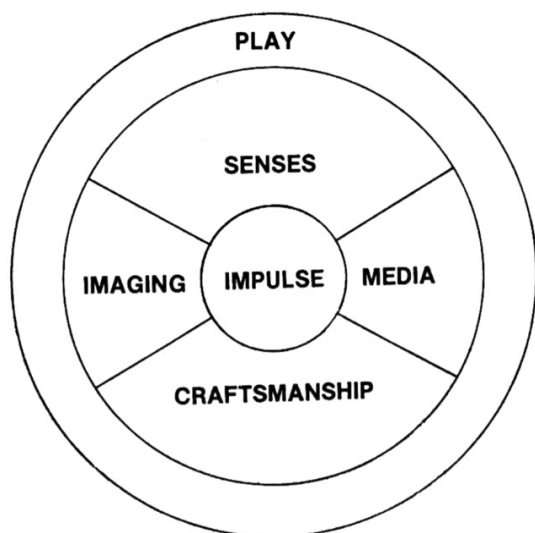
Malcolm Ross (1980) har skrevet om kunstnerisk kreativitet og kreativ *self-expression* (selvuttrykk) i utdanning, etter bl.a. å ha forsket på dette i det britiske prosjektet Arts and the Adolescent på 70-tallet. Han har forsøkt å formulere en teori som ikke bare gjelder musikk, men alle kunstarter/kunstfag. For Ross starter ikke den kreative kunstneriske prosessen med en idé per se, men en *impuls*. Den ekspressive impulsen er grunnet i den potensielle kunstnerens følelsesliv - Ross beskriver det som en emosjonell uro eller spenning, noe som trenger å komme til uttrykk og finne en *form*. Spenningen trenger ikke være negativ; en impuls kan også beskrives som en *mood*, en sinnsstemning. Ross omtaler impulsen som “a feeling seeking form” (1980, s. 96). For Ross er muligheten og behovet for et emosjonelt uttrykk hele kunstens mening: kunstens språk er vår måte å uttrykke og forstå *emosjonell kunnskap*, slik et mer objektivt beskrivende språk og f.eks. matematisk språk er vår måte å uttrykke og forstå *rasjonell kunnskap*. Ifølge Ross har man tre valg når en emosjonell impuls (uro, spenning) oppstår. Det ene er å agere *suppressivt*, overse eller undertrykke impulsen. Det andre er å agere *reaktivt*, i en handling som gir den emosjonelle spenningen utløp - i f.eks. tårer, aggresjon eller til og med vold. Det tredje alternativet er å agere *refleksivt* på impulsen, søke å gi den form gjennom et *medium*, der mediet gir motstand og reflekterer impulsen tilbake på oss slik at vi må holde fast på impulsen og jobbe med den gjennom mediet til den (forhåpentligvis) finner uttrykk i en ny form. Det er dette som ifølge Ross kjennetegner en kreativ prosess (fig. 2):



Figur 2: Ross' modell for den kreative prosessen.

En emosjonell impuls bearbeides gjennom et medium til man kommer fram til en ny form som svarer til impulsen. (Ross 1980, s. 89)

Den første ‘omdreiningen’ på spiralen viser til det Ross kaller en *holding form*. Dette er det første noen lunde suksessfulle forsøket på å gi impulsen form i det valgte mediet. En *holding form* er ikke et ferdig produkt, men inneholder noe av den følelsesmessige gjenklngen som impulsen trenger - ‘ja, det er sånn det føles!’ (Ross, 1980, s. 109). Videre i prosessen raffineres uttrykket til man når en form som kunstneren opplever som tilfredsstillende - en tilfredsstillende representasjon av impulsen. Låtskriving kan sees som en ‘multimedial’ kunstart, i det vi jobber både med ord og musikk. Man kan se for seg at en *holding form* kan manifestere seg i en hvilken som helst av Simos’ fasetter, eller i en kombinasjon av flere - f.eks. et fungerende vers med tekst og melodi. I noen tilfeller har jeg inntrykk av at Ross’ *holding form* og Simos’ *song seed* kan være nokså sammenfallende. I andre tilfeller må et *seed* bearbejdes før det kan anses som en *holding form* for en låt. Begrepene impuls og *holding form* sammen med Simos’ ulike typer *song seeds* viste seg å være til hjelp, særlig da jeg skulle analysere oppstartsfasen i elevenes låtskrivingsprosess.



Figur 3: Ross' modell for 'the arts curriculum' - aspekter kunstundervisningen bør inneholde (Ross, 1980, s. 81)

Ross' modell for undervisning i kunstoffag

Ross' modell for undervisning i kunstoffag (fig. 3) inkorporerer behovet for å beherske et håndverk hvis man skal kunne finne fram til en tilfredsstillende form for impulsen. Modellen har impulsen i sentrum, og er omgitt av fire områder som er viktige i kunstutøvelse. *Senses* handler om å trene på å bruke sansene til å ta inn verden omkring oss. Kunstneriske medier og kunstuttrykk er sanselige, de må læres og læres om ved bruk av sansene våre. *Media* omfatter kunnskaper om ulike kunstneriske medier - deres karakteristikk, muligheter og begrensninger; konvensjoner og regler innen ulike medier; verktøy og instrumenter. *Craftmanship* viser til håndverket som ligger i å bearbejde mediene med ulike teknikker. *Imaging* handler om å kunne lage og bruke det Ross kaller *feeling forms* og *imaginative symbols* (former/uttrykk som gir mening fordi de uttrykker *følelse* og representerer noe i vår indre verden). Kunsten trenger å gi mening for oss, enten vi lager den selv eller opplever noe som andre kunstnere har lagd.

Ytterst, som en ramme rundt hele kunstoppplærings virkelighet, har Ross plassert lek (*play*). I hans modell er evnen til lek en forutsetning for kreativitet, og det å være i stand til å ta steget 'ut i det

ukjente' - ved å sette i gang en kreativ prosess der målet er å lage noe vi enda ikke aner hva er - krever trygghet og støtte (Ross, 1980, kap. 1). Derfor er Ross opptatt av relasjonen mellom lærer og elev, og at læreren må invitere elevene ut i lek og skape trygge rammer for leken utfoldelse. Han tar utgangspunkt i Winnicotts teori om det potensielle rom - rommet mellom vår indre subjektive verden og den ytre objektive verden. Austring & Sørensen (2010) siterer også Winnicott, og skriver at det potensielle rommet utvikles fra tidlig barndom og er avhengig av 'gode nok' relasjoner mellom barn og nære omsorgspersoner (s. 49). I det potensielle rommet finner vi lek, kreativitet og kunstnerisk virksomhet, og det er her vi lærer å uttrykke vår indre verden gjennom symbolbruk (jfr. Ross' begrep *imaging* i fig. 3). Austring & Sørensen understreker at vi trenger en opplevelse av konsekvensfrihet i denne utforskningen for å kunne utfolde oss fullt ut. Ross (1980, s.26) overfører Winnicotts 'gode nok' omsorgspersoner til tanken om å være en 'god nok' lærer for å kunne trygge eleven inn i det potensielle rommet der lek og kreativitet kan eksistere.

Mening i musikken - Swanwick og metaforiske prosesser

Både Malcolm Ross og Keith Swanwick er opptatt av musikk og kunst som språk eller kommunikasjon. For Ross er kunstens mange språk særegne ved at de kan uttrykke følelser på en måte som andre kommunikasjonsformer ikke kan. Swanwick er mer opptatt av hva musikk har til felles med andre språk eller former for diskurs - ikke begrenset til kunst men også f.eks. vitenskap og humor. Han presiserer at det gamle skillet mellom tanke og følelse er en falsk dikotomi - all kunst har kognitive elementer, og f.eks. vitenskap har også emosjonelle tilknytninger. (Swanwick, 2012, s. 3) Likevel: I kunsten er det denne emosjonelle tilknytningen som ligger i forgrunnen (Swanwick, 2012, s. 18). Swanwick argumenterer for at musikk gir mening for oss gjennom en metaforisk prosess som fungerer på tre plan. Det første metaforiske 'spranget' er at vi tar lydlig *materialer* (lyder, toner, intervaller, klanger osv) og hører dem *som om* de var meningsbærende enheter: fraser eller musikalske gester. Det andre er at vi hører disse gestene *som om* de går inn i hverandre og skaper en indre sammenheng, en *form*. Her snakker ikke Swanwick om form som i de analytiske kategoriene vers/refreng eller ABA-form, men om hvordan musikalske gester repeteres, endres og settes sammen (Swanwick, 2012, s. 14, 45). Jeg mener dette slekter på *structure* i Simos' låtskriverkompass (fig. 1). Det tredje metaforiske spranget skjer når musikken vi opplever gir gjenklang i tidligere livserfaringer og emosjonelle mønstre eller skjema. Nettopp det at musikken ikke representerer noe konkret, men likevel kan minne om emosjonelle strukturer, kan bidra til at en musikalsk opplevelse kan hente energi fra mange slike tidligere erfaringer (Swanwick, 2012, s. 17). Vi hører musikken *som om* den hadde mening for oss. Dette er en parallell til Ross (1980), som mener at våre kunstneriske uttrykk gir mening for oss kun når de resonnerer med den emosjonelle impulsen (s. 71). Å oppleve musikk på denne måten (som lytter eller utøver) er ikke en type opplevelse vi som musikkklærere kan garantere, og det vil heller ikke oppstå for alle involverte på samme tid (Swanwick, 2012, s. 18, 47). De to første 'metaforiske sprangene' utfører vi som oftest ganske automatisk når vi lytter til musikk, med mindre vi har aktivert en veldig analytisk og detaljfokusert måte å lytte på (s. 13). Dette kan imidlertid skje i undervisningssituasjoner, når man av nødvendighet fokuserer mest på tekniske aspekter som

intervaller, grep, teknikk mm. Jeg har selv erfaringer med at enkelte elever trenger støtte for å kunne gjøre disse metaforiske sprangene i sin egen musisering på et tidlig stadium. Jeg har for eksempel hatt pianoelever som forteller at de har problemer med å 'høre melodien' når de spiller en kjent sang etter noter, og som jeg skal komme tilbake til mener jeg at dette også kan gjelde elever som f.eks. improviserer over en skala.

Å starte opp en låtskrivingsprosess med bakgrunn i Simos, Ross og Swanwicks modeller

For å starte på en kreativ prosess som låtskriving trenger vi altså ideelt sett en idé (*seed*) og en impuls (et behov for å uttrykke oss). Idéen kan, for å følge Simos, høre hjemme i én av de fire fasettene i kompasset, eller det kan være en idé om innhold/mening. *Impulsen* har å gjøre med den emosjonelle tilknytningen: et eller annet har trigget et behov for å uttrykke seg. Ross mener ikke at man til stadighet skal utsette elevene for sterke følelser for å gi dem noe å jobbe med. Tvert imot kan det å trigge en genuin følelsesrespons føre til at impulsen er så sterk at de eneste valgene elevene kan finne er å agere *reaktivt* (tårer, aggresjon) eller *repressivt* (ved å f.eks. le det hele bort eller ty til en klisjé i stedet for en genuin respons) (Ross 1980, s. 91). Han anbefaler heller en mer subtil måte å nå tak i følelsene på, f.eks. *minnet om* en emosjonell opplevelse: "tenk tilbake til hvordan det føltes en gang..." eller "la oss forestille oss hvordan det ville føles å...". Det er slett ikke gitt at impulsen oppstår før idéen. Impulsen kan også oppstå som en konsekvens av å arbeide med en konkret teknikk: 'doodling with the medium' som Ross kaller det (1980, s. 96). Simos (2014, s. 9) mener at et godt *song seed* gir en emosjonell gjenklang hos skaperen - man kan kanskje si at det trigger en impuls, eller kanskje kan impuls og låtfrø trigges av samme opplevelse. Hvis flere skapende skal jobbe sammen trenger man en *gruppeimpuls* eller "*group mood*" (Ross, 1980, s. 109). Ross mener at læreren kan konstruere en 'ekspressiv problemstilling' ved å søke å hente fram emosjoner hos elevene, eller eksponere dem for et sanselig stimuli som f.eks. et ferdig kunstverk. Han anbefaler å bruke et kunstverk i et annet medium enn det eleven skal jobbe i (f.eks. skrive musikk med et bilde som utgangspunkt), mens f.eks. Kratus (2016) som nevnt ikke har noen forbehold mot å bruke eksisterende musikk som inspirasjon. Simos (2014, s. 2, 12) nevner også at man kan finne låtfrø i eksisterende musikk - *model songs* - og viser f.eks. til å bli inspirert av et spesifikt akkordskifte. Når vi lar oss inspirere i stedet for å plagiere kaller han det *judicious borrowing* - å låne med god dømmekraft. Århus (2016) har intervjuet en musikkpedagog som benytter ulike øvelser for å få elever på låtskrivingskurs raskt i gang med idéprosessen: 'flow writing' eller flowskriving, der deltakerne skal skrive non stop om hva som helst i et gitt antall minutter, og felles improvisasjonsøvelser der alle f.eks. skal velge tre toner og lage et lite motiv. Dette kan man kanskje si er øvelser i 'doodling with the medium'. For å oppfatte potensialet i det vi gjør når vi f.eks. improviserer med tre toner, leker med en skala eller eksperimenterer med et rytmeinstrument, er vi avhengige av å aktivisere i alle fall den første av Swanwicks metaforiske prosesser, slik at vi hører det vi lager som fraser, ikke som løsrevne 'materialer'. Da kan vi ikke være alt for analytiske i tankesettet.

Elevenes valg: Medier, innfallsvinkler, sjanger og grupper.

Ross (1980, s. 79) er opptatt av at elever til en viss grad bør få velge medium selv. Han kritiserer tanken om at alle må innta det samme i løpet av sin kunstfaglige utdanning, og mener egentlig at institusjonene bør ha fleksibilitet nok til at elever og lærere som går godt sammen kan finne hverandre (s. 25), og at elever kan finne ut hvilke medier de ønsker å fordype seg i. Riktig så fleksibel er ikke dagens norske skole, og har man valgt et prosjekt i låtskriving så har man på sett og vis allerede valgt et medium - låten. Imidlertid har låtskriving, som Simos viser, mange fasetter, og jeg mener at man kan velge å betrakte hver fasett som et mer eller mindre selvstendig medium, der elevene ideelt sett burde kunne velge å gå inn i låtskrivingen fra den fasetten de selv opplever som best for dem. I tillegg kommer spørsmålet om sjanger, der man kanskje kan argumentere for at en låt innen hip hop eller elektronika ikke er samme medium som en låt innen singer/songwriter-sjangeren eller rocken. Lucy Green (2016a, s. 190, 203; 2016b) har forsket på hvordan uformelle læringsstrategier som popmusikere ofte lærer håndverket sitt gjennom, kan utnyttes i klasseromsundervisning. Hun legger vekt på at elevene selv bør få velge hva slags musikk de ønsker å jobbe med i disse prosessene. Hennes modeller er mest utviklet med tanke på gehørlæring med utgangspunkt i innspilt musikk, men hun nevner også kompositoriske aktiviteter. Swanwick er opptatt av at læreren må respektere og inkludere elevens egen 'musikalske diskurs' - elevens egen smak, kultur og kunnskap. Dette handler om medbestemmelse og egne valg, for både *hva* man skal spille, og *hvordan* (Swanwick 2012, s. 47). Green (2016b, kap. 6) mener at elevene bør få jobbe i vennegrupper, fordi dette best reflekterer uformelle læringssituasjoner. Hun opplever sosial utestengelse som et relativt sjeldent problem, og viser til at en stor overvekt av gruppene i hennes forskningsprosjekt fungerte godt, og at elevene selv vektlegger viktigheten av å samarbeide med noen de trives med. Dette rimer godt med Ross' tanker om nødvendigheten av en trygg og leken atmosfære og en opplevelse av konsekvensfrihet i idéfasen, og Kratus' vektlegging av et trygt miljø for å dele til dels personlige låter eller idéer. Min egen erfaring fra klasserommet er at selvvalgte grupper kan fungere godt i mange klasser, men hvis klassemiljøet er haltende fra før kan det oppstå vanskelige situasjoner. Sætre (2010, s. 226) argumenterer for at det å til tider måtte samarbeide med noen du ikke har valgt selv reflekterer situasjoner som komponister (og låtskrivere som blir satt i ulike co-writing-situasjoner) må forholde seg til også i arbeidslivet, og understreker at musikalsk kreativitet kan være både elevstyrt og lærerstyrt. I min skoles fordypningsprosjekt har elevene såpass mange valg når det kommer til tema/oppgaver og arbeidsformer at det i praksis vil være snakk om vennegrupper i de aller fleste tilfellene. Elevene kan også velge å jobbe alene.

Lærerenes rolle i veiledningsfasen

Green, med bakgrunn i sin forskning om uformelle læringsstrategier, argumenterer for en tilbaketrukket lærerrolle når elevene først setter i gang med en oppgave (se f.eks. Green, 2016a, s. 186, 204 og 2016b, s. 31). Læreren er tilgjengelig for å steppe inn dersom en gruppe får store samarbeidsproblemer eller selv ber om hjelp, men gir ellers elevene rom for å prøve og feile uten for mye innblanding. Læreren observerer og forsøker å forstå hvilke mål hver gruppe eller elev prøver å

nå. Etter hvert som det oppstår behov kan hen gi råd eller modellere framgangsmåter (vise i praksis i stedet for å forklare, se Green, 2016b, s. 34), som elevene står fritt til å ta til seg eller la være. Ross (1980, s. 102) mener læreren må hjelpe eleven å definere 'problemet' - det vil si hva den ekspressive impulsen handler om. Noen ganger kan 'det ekspressive problemet' være satt på forhånd av læreren, men dersom eleven selv har snublet over det i prosessen (f.eks. via 'doodling with the medium') må læreren kunne identifisere og konseptualisere det eleven jobber med. Dette kan skje verbalt, eller non-verbalt i et kunstnerisk medium - likt eller ulikt det eleven jobber i. Sætre (2010, s. 227) nevner to muligheter i veiledningsfasen: å stille spørsmål, og å foreslå kunstneriske løsninger. Han viser til Hickney og Reese, og peker på at elevene kan trenge tilbakemelding på *idégenerering* (hjelp til å se muligheter) og *idéutvikling* (foreslå muligheter for videreutvikling). Tilbakemeldingene kan variere fra veldig generelle til helt konkrete. For Swanwick er det viktig at læreren har fokus på musikalsk mening ved alle korsveier - at man forventer og leter etter fraser og ekspressivitet, og at man er et godt eksempel i så måte.

KAP. 4 - LÅTSKRIVINGSPROSJEKTET - TRE LÆRERFORSKERFORTELLINGER

Som nevnt har jeg nærmet meg materialet på flere måter. For å gi meg selv (og nå leseren) oversikt over prosjektet brukte jeg feltnotater og transkripsjoner som utgangspunkt for å skrive fortellingen om låtenes tilblivelse. Rennstam & Wästerfors (2015, s. 118) kaller dette 'forskarens berättelse' eller forskerfortelling, men siden jeg står i en dobbeltrolle som lærerforsker (jfr. Hiim, 2017) har jeg kalt det lærerforskerfortellinger. Vendepunkter i fortellingene viser noen hendelser eller øyeblikk som fortonet seg som viktige - det jeg vil karakterisere som nøkkelhendelser. Her skjedde det ting jeg opplevde at enten brakte arbeidet et godt steg videre, eller som påvirket låtskrivingsprosessen i vesentlig grad. Som vi skal se sammenfaller flere av disse nøkkelhendelsene med punkter som også elevene trakk fram som viktige. En sterkt forkortet versjon av fortellingene presenteres her, for å forhåpentligvis gi leseren et inntrykk av forløpet i prosjektet.

4.1 : Fortellingen om det som skjedde før vi startet - elevgruppene og min planlagte undervisning

Forkunnskaper hos elevene

De to elevgruppene har relativt ulike forkunnskaper i musikk. I guttegruppa (A, H & M) har A en del ferdigheter på gitar og bass. M har tatt pianotimer tidligere, mens H liker å synge. I jentegruppa (O & C) har C litt grunnleggende ferdigheter på piano, mens O ikke gir uttrykk for å føle seg kompetent på noe instrument. Begge synes det er litt skummelt å både synge og rappe når jeg hører på. C sin pappa har drevet med musikkproduksjon, så hun har tilgang på en mac med musikkprogrammet Ableton Live, og noe opptaksutstyr hjemme. A er nok den med bredest musikalsk bakgrunn. Han spilte bass i et band før, og de lagde en låt sammen ved å jamme. De andre fire elevene har aldri før prøvd noe som de selv definerer som låtskriving. De siste par årene har vi hatt et tydeligere fokus på komposisjon på

arbeidsplassen min, så elevene som går på årets 9. trinn har vært innom litt grundigere komposisjonsopplegg på både 8. og 9. trinn. Årets 10. trinns-elever (som informantene mine tilhører) har ikke vært med på dette løpet, og har nok kun hatt korte opplegg med komposisjon av rytmer og dans. I samspillopplegg har alle våre elever lært å spille ulike poplåter med besifring på enten gitar eller keyboard, så i prinsippet burde de ha en grunnleggende formening om akkorder og akkordprogresjoner. På 10. trinn har elevene nylig jobbet med analyse av poplåter, så alle hadde godt grep om vanlig låtstruktur.

På spørsmål om hva de tenkte at man må kunne før man skal sette i gang med låtskriving, nevnte begge gruppene å 'vite litt om hvordan en låt er bygget opp' - kanskje fordi det nylig har vært fokus på dette i musikktime? A mente det var lurt å kunne 'høre hvilke toner som passer sammen'. H og A var inne på rim, stavelser og rytme i teksten. Elevene sier ikke noe konkret om akkorder eller hvordan en melodi henger sammen - kanskje et utslag av at man ikke kan vite hva man ikke vet? Likevel, disse ungdommene har levd med poplåter rundt seg hele livet - for å bruke Greens (2016a, s. 22) begrep er de *encultured* inn i denne musikkformen som lyttere og sporadisk som utøvere. De besitter mye taus kunnskap (i tillegg til det de har av skolelærdom) om mediet 'popsang'. Hvis vi skal følge Ross' modell (figur 3), så har jeg før oppstarten inntrykk av at elevene har gode nok kunnskaper om mediet, og de er også vant til denne uttrykksformens *imaging* - de forstår og forholder seg til poplåters emosjonelle mening på jevnlig basis. Innenfor *senses* kunne man se for seg f.eks. oppgaver inspirert av Simos (2014): å trene på å samle 'låtfør' av ulike typer ved bl.a. å være ekstra oppmerksom på verden rundt seg. Dette var ikke et område jeg valgte å fokusere på i denne omgang. Jeg tror elevene vil møte på noen merkbare begrensninger innenfor *craftmanship*, men det er kanskje her jeg selv er best utrustet til å hjelpe dem.

Planlagt oppstartsundervisning: 'four chord songs', kvintsirkel og pentaton skala

Som nevnt mener jeg, med bakgrunn i Ross, Simos og Green, at elevene ideelt sett burde få velge innfallsvinkel til låtskrivingen selv. Likevel må jeg som lærer legge noen planer for den første økta, uten å kjenne elevene og deres preferanser på forhånd. Det er min vurdering at elevene sannsynligvis har relativt gode forutsetninger for å komme i gang med tekst og rytme, men at de trolig mangler kunnskaper for å kunne starte med harmonikk eller melodi. Jeg velger derfor å starte med å gi elevene noen verktøy og øvingsoppgaver innenfor disse to fasettene. Jeg vil starte undervisningen med at vi ser på 'The Four Chord Song' på YouTube (Davis, Naim & Raskopolous, 2009), der komigruppen Axis of Awesome har satt sammen gjenkjennelige fraser fra flere titalls poplåter over akkordprogresjonen I - V - vi - IV (eller vi - IV - I - V). Dette er en introduksjon som musikkfagkollega Ingunn Ekern tipset meg om. Vi har små keyboards og nylonstrengsgitarer tilgjengelig, men siden jeg ikke vet noe om elevenes instrumentferdigheter og jeg ønsker å komme raskt til et klingende resultat, introduserer jeg det onlinebaserte programmet Jamstudio (jamstudio.com). Her kan man plote inn fire eller åtte akkorder, velge tempo og noen ferdiginnspilte instrumenter, og få et raskt inntrykk av hvordan en akkordrekke klinger med et slags 'bandkomp'. Jeg

tar utgangspunkt i nevnte akkordrekke i C dur. Siden jeg ikke ønsker å låse elevene til denne, vil jeg presentere dem for kvintsirkelen, og forklare hvordan akkordene 'på samme punkt på sirkelen' (parallellakkorder) lett kan byttes ut med hverandre, og at andre nærliggende akkorder kan være greie å teste ut. Så får elevene i oppgave å lage sine egne 'fourchord-rekker', og finne en eller to de liker. Deretter vil jeg gi dem en oversikt over pentaton skala i C-dur, og be dem om å prøve å improvisere fram melodier på keyboard med disse tonene. Bruk av eksisterende eller enkle diatoniske akkordrekker og pentaton skala er nevnt flere steder i litteraturen (f.eks. Johansen 2005, s. 69, Ross 1980, s. 240). Den 'passer til alt' fordi den er funksjonsløs, og er derfor lett å jobbe med - ingenting vil klinge veldig dissonerende eller 'feil'. Omdal (2017) lar gjerne elevene selv finne toner som går igjen i flere av akkordene, og dette sammenfaller stort sett med pentaton skala. Utover denne oppstarten har jeg ingen fastlagte planer, men noen tanker om andre typer øvelser som kan få elevene i gang: flowskriving og andre øvelser hentet fra kreativ skriving; ulike improvisasjonsøvelser med utgangspunkt i rytme eller melodi; det loopbaserte online-programmet Soundation med mer.

4.2: Fortellingen om låta til A, H og M

H: - Det er jo en kjærlighetssang...

A: - åh, Gud.

Guttas første møte med Jamstudio-programvaren opplever jeg som positivt. De bruker litt tid på å teste ut ulike komp, og sette sammen forskjellige akkordrekker med utgangspunkt i four-chord-rekkene og kvintsirkelen. I den andre undervisningsøkta er A syk. M og H finner fram til en akkordrekke med mange mollakkorder (vi - ii - I - iii) som de liker, og de har et ganske langsomt komp gående fra Jamstudio - resultatet er en melankolsk feel som de ser ut til å sette pris på. På dette tidspunktet introduserer jeg den pentatone skalaen på keyboard, og ber dem improvisere fram noen melodiske idéer over kompet sitt. Dette trenger de litt hjelp til, men på slutten av økta har de kommet fram til en melodisk idé som både virker sangbar og litt catchy, og de gir uttrykk for at arbeidsmåten fungerer. Etter dette går imidlertid prosessen litt i stå - det kommer ikke fler idéer på melodifronten, og mine forslag om å prøve ut ulike måter å skape kontrast til en ny del av låta blir kanskje for abstrakte, selv om jeg prøver å vise hvordan det kan høres ut ved å synge og spille. Siden vi står litt fast i det musikalske vil jeg pense elevene over på tekst. Vi diskuterer ulike typer låttekster og prøver øvelsen flowskriving, med utgangspunkt i stemningen de har i låtidéen sin. Det blir stadig klarere at H og M ikke er helt på bølgelengde med A når det kommer til innholdet i låta - A vil gjerne ha det humoristisk og kanskje ironisk, mens M og H godt synes det kan være melankolsk og litt 'følelser'. Jeg oppfordrer dem sterkt til å prøve å bruke noen av verktøyene vi har vært innom (four-chord-rekker, kvintsirkelen, Jamstudio, pentaton skala, flowskriving og en improvisasjonsøvelse) og jobbe videre hjemme.

Neste gang vi møtes har M fulgt oppfordringen: han har satt sammen flere akkordrekker (basert på 'four-chord-rekkene' med utskifting av parallellakkorder) og to nye melodier: en intro og en til verset. Dette blir vendepunktet for gruppa - frustrasjonen letter og de jobber fokusert videre. Den

opprinnelige melodien er forlatt, men den melankolske stemningen er med videre, og den opprinnelige akkordrekka utgjør første halvdel av verset. A kommer med forslag om et brekk eller bro som kan inneholde at han bruker gitaren som perkusjonsinstrument. H har noen løse tekstidéer, men må skrive dem om til den nye melodien. M har to forslag til akkorder på refrenget, og vi kommer sammen fram til en justert utgave av det forslaget som gir størst kontrast til verset. H jobber videre med teksten hjemme, og i neste time hjelper jeg ham å tilpasse teksten til melodien. Vi snakker litt om hva teksten handler om og hvordan refrenget bør skille seg fra verset, og så improviserer H fram idéer til en refrengmelodi mens M og jeg jobber med kompet til refrenget. Jeg hjelper H å gjøre ferdig refrenget, og nå er formen på låta mer eller mindre klar. Siste gang vi møtes er vår sjuende økt sammen på skolen; A er syk igjen så jeg stepper inn på gitar. Jeg hjelper H med de siste tekstlinjene, og vi samarbeider om å få alt til å henge sammen ved å jobbe med overgangene mellom delene og øve på samspillet. Til slutt tar vi lydopptak av en gjennomkjøring. Se og hør den siste gjennomspillinga i [AV1 - ferdig låt AHM](#).

4.3 Fortellingen om låta til C & O

C: Fordi, vi har jo alltid, eller, hvis vi skulle ha skrevet en sang, så ville absolutt det være temaet vårt. Tenkte vi da.

C og O bestemmer seg litt seint for at de vil gå for låtskrivingsprosjektet - det er bare 10 minutter igjen av timen. Siden det er for lite tid til å sette i gang med det planlagte undervisningsopplegget, griper jeg til det første og beste jeg kan komme på for å sette dem i gang med noe relevant: Jeg ber dem snakke sammen om hva slags låt de har lyst til å lage, og gir dem i lekse å finne minst to inspirasjonslåter. Når vi møtes neste gang har de et klart tema: De vil skrive en 'haters-låt' - senere skal O definere det som en sang til mobberne deres. De har også valgt seg to låter: 'Shake it off' av Taylor Swift og 'All around the world' av Justin Bieber. Vi hører på dem og jeg prøver å formulere noen særtrekk ved låtene: tendenser til 'one-note-melody'¹, repetisjon av korte fraser i både tekst og melodi, få akkorder, tydelig beat. Jeg kjører i gang det planlagte oppstartsoplegget, men merker snart at linken til inspirasjonslåtene er for svak. Jeg setter jentene i gang med å teste ut akkordrekker i Jamstudio, men de skjønner ikke helt greia - konseptet akkordprogresjoner blir for løsrevet fra musikken de ønsker å lage, og pop/rock-kompet Jamstudio produserer har feil feel. Det er vanskelig å vite om dette skyldes at jeg, ved å gi dem i oppgave å finne referanselåter, har gjort dem oppmerksomme på hva slags sound de ønsker seg, eller om dette ville vært tilfelle uansett. Jeg heller mot å tro det siste, siden jentene etter min oppfatning har en klar preferanse for R'nB-sjangeren. Uansett bestemmer jeg meg for å forlate fourchord-spoet (begge inspirasjonslåtene har uansett lengre partier med færre enn fire akkorder). Jentene har allerede en klar idé om tema for teksten, så jeg setter dem i gang med tekst og de produserer noen løsrevne linjer før timen er ferdig.

¹ Melodi som holder seg lenge på eller rundt én tone, mye brukt av Swift i hennes nyere låter.

I økt 2 går vi rett på tekst og rimord-par. Jentene brainstormer ord rundt temaet sitt, og bruker så rimordboka RhymeZone (rhymezone.com), for å finne relevante rimord. Ut fra dette produserer de noen setninger som kunne passe i en slik låt de har lyst til å lage. Jeg bruker Soundation (soundation.com) for å finne en trommeloop som går i ca samme tempo som en av referanselåtene, og ber elevene prøve å synge eller rappe teksten sin over denne. Jeg foreslår å prøve med noen repetisjoner - gjenta noen korte tekstsnutter inspirert av Bieber-låta. Jeg prøver å rappe setningen på samme måte som elevene, men med noen gjentakelser av det jeg i farta opplever som passende ord. Jentene nikker, det virker som de har litt tro på dette her. Jeg tenker at beat er viktigere enn akkorder i denne fasen. C vil heller prøve å bruke Ableton Live til dette, og hun tar med laptopen på skolen til neste time. Jentene finner noen trommeloops de liker, og jeg gir dem 10 minutter alene til å teste ut teksten sin over disse. Det funker ikke så godt, og elevene gir uttrykk for at de vil at det skal 'gå saktere i starten'. Jeg ber dem rappe teksten uten beaten. De endrer tempo og feel underveis, og forklarer at det er fordi idéene har kommet litt uavhengig av hverandre. Jeg haker meg fast i tre linjer midt i teksten som jeg synes sitter godt sammen rytmisk, og jeg oppfatter det som at jentene har en litt melodisk måte å rappe det på, selv om de ikke synger definerte toner. Jeg improviserer et forslag til melodi på disse linjene, basert på måten elevene rapper på, og legger til to akkorder. Dette liker O og C godt, så jeg spiller inn akkordene i Ableton og de tar lydopptak på mobilen av melodien. Så tilpasser vi tempoet på trommeloopene til tempoet i denne idéen. Neste gang vi møtes - vår fjerde økt sammen - har jentene produsert tekst nok til en hel låt, og et langt lydspor i Ableton med trommerytmer og pianoakkordene fra sist. Vi bearbeider teksten litt og diskuterer formen på låta. Jeg foreslår et melodisk synthriff på introen, og spiller det inn slik at de kan jobbe videre med det. Et par uker seinere treffes vi igjen, og da leverer elevene en ferdig innspilling av låta si. De forteller at de har spilt inn vokalen på rommet til C, og at de har fått hjelp av faren hennes til å bearbeide lydsporet. Den ferdige versjonen av låta inneholder, i tillegg til det som var på plass forrige gang: bass, flere synther og klipp av vokalopptak med effekter på. Slik jeg tolker det har elevene fått en del hjelp hjemme med produksjonen i denne siste fasen, siden det er lagt til en del elementer som jeg ikke har inntrykk av at de har fagkunnskaper nok til å lage helt på egenhånd. Hør den ferdige versjonen i [AV2 - ferdig låt OC](#).

Kapittel 5: ANALYSE OG DISKUSJON

5.1: Fra *song seed* og impuls til *holding form* - oppstartsfasen i lys av Ross og Simos

Frø og impuls - hvor kom de første idéene fra?

Mitt første forskningsspørsmål er 'Hvordan kan jeg starte opp en låtskrivingsprosess med elevene?'. For å svare på dette har jeg sett på hvordan de to gruppene kom i gang og fant sine første idéer. Etter å ha skrevet lærerforskerfortellingene og identifisert noen nøkkelhendelser, gikk jeg tilbake og leste materialet igjen, og transkriberte mer av lydopptakene for å få tak i dialog - både med ord og musikk. All lyd og video ble ikke transkribert i sin helhet - det er f.eks. lange partier der elevene jobber i stillhet eller øver - men jeg valgte deler som ut fra helheten i materialet var interessant å se nærmere

på. Jeg kodet hendelser, uttalelser og musikalske gester med både kategorier (f.eks. 'forklare', 'modellere', 'elevidé'), men også med helt åpne koder som oppsummerer meningsinnholdet i en setning eller situasjon. Etter hvert fokuserte jeg mer på nøkkelhendelsene (f.eks. situasjonene der elevene presenterte en idé som skulle bli viktig for låta, eller der jeg veiledet på en måte som bragte prosessen framover) og begynte å se dem i lys av teoretiske begreper fra litteraturen (jfr. Emerson et al., 2011b, s. 184). Særlig fant jeg hjelp i Ross' begreper *impuls* og *holding form*, samt Simos' låtskriverkompass og *song seeds*.

O og C gikk inn i oppgaven med et slags *concept seed* (Simos, 2014): en idé om hva låta i vid forstand skal handle om. Den opprinnelige idéen (en sang fra jentenes perspektiv til personer som har behandlet dem dårlig), inneholder så vidt jeg kan forstå ikke konkrete situasjoner eller bilder, og er sånn sett et ganske vagt konsept. Imidlertid foreligger det et genuint ønske om å uttrykke seg:

C: (...) vi har jo alltid, eller, hvis vi skulle ha skrevet en sang, så ville absolutt det være temaet vårt. Tenkte vi da.

...

O: Ja... vi ville skrive noe litt annet enn... kjærlighetssang.

C: Eller... altså, det hadde jo vært fint å ha en sånn skikkelig positiv sang, men... vi følte liksom for å bare, skrive akkurat det her.

Silje (S): M-m. det var det som ville ut?

O, C: ja.

Jentene beskriver en emosjonell tilknytning til temaet, med bakgrunn i egne opplevelser. Jeg vil si at det er en klar impuls til stede her: *a feeling seeking form* (Ross 1980, s. 96), knyttet til elevenes liv og erfaringer. De bekrefter også at de har hatt denne tematikken i fokus gjennom prosessen:

C: Vi... hadde det i hodet hele tida. Så vi tenkte liksom på sånne personer som... kanskje er litt sånn... slemme. (liten latter)

O: Ja.

S: Så dere hadde det litt i hodet.

O og C: Ja.

S: Hadde dere en tanke om at dere sang til noen spesifikke personer, eller?

C: Ja... kanskje litt.

O: Ja, liksom... eller, til de som var slemme da, liksom, litt sånn, hvis du skal skrive en mobbesang så skriver du liksom til de som mobber deg, eller, med et budskap til dem, og alt sånn... aktig.

S: M-m. Synes dere at dere fikk fram det budskapet? I teksten til slutt?

O: M-m.

C: Ja.

Etter hvert i tekstskrivingen til jentene trer det fram mer konkrete scener og bilder som belyser temaet. Noen av dem trenger de litt hjelp til å få fram, noe jeg skal komme tilbake til i kap. 5.2.

A, H og M startet ikke prosjektet med noen klar idé om innhold eller hva slags låt de ville lage. Jeg satte dem heller ikke i gang med å tenke over dette, og det hadde vært interessant å vite hva slags innvirkning det ville hatt på resultatet dersom jeg hadde gjort det. Disse elevene fant sitt første låtfrø gjennom å pusle med eksisterende akkordrekker, bytte ut akkorder og vurdere hva de likte. Det er ikke så godt å si hva som fanget oppmerksomheten deres i den første akkordrekken, men jeg fikk inntrykk av at det var knyttet til overvekten av mollakkorder og den medfølgende stemningen - elevene beskrev det som at den 'er litt mørk'. Jeg vil si at denne akkordprogresjonen utgjorde det opprinnelige frøet i

guttas låt: en musikalsk idé i fasetten ‘harmonikk’ på låtskriverkompasset. Jeg opplever det også som at dette trigget *impulsen* som de etter hvert jobbet ut i fra: en *mood* eller stemning som var litt trist eller melankolsk. Dette mener jeg er det Ross (1980) snakker om når han sier at en impuls kan trigges av ‘doodling with the medium’ (s. 96) - å utforske en teknikk eller materiale, i dette tilfellet akkordprogresjoner. Her tror jeg imidlertid at det skjedde noe som skapte problemer senere: en elev var syk og ikke tilstede da denne impulsen ble trigget. Senere oppsto det uenighet mellom denne eleven (A) og de andre to rundt hva låta skulle uttrykke. Denne uenigheten ble på sett og vis aldri helt løst. A ble ikke like delaktig i låtskrivingsprosessen som de andre to, men fungerte kanskje mer som en bandmusiker som utforsket hva han kunne bidra med på instrumentet sitt, og kom med idéer til arrangement. Han var også syk igjen den siste timen, så alt i alt havnet han litt på sidelinjen. Jeg ser dette i lys av Ross’ tanker om *group impulse* eller *group mood* (Ross, 1980, s. 109). M og H hadde en *group mood*, men den omfattet ikke A. For ham hadde produktet de jobbet med aldri noe godt emosjonelt fotfeste. Dersom han hadde vært tilstede da grunnstemningen i låta ble satt, kan det være at han enten hadde identifisert seg med denne på en helt annen måte, eller kanskje impulsen de satt igjen med ville vært en helt annen. Kanskje kunne jeg bedre trigget en *group impulse* ved å sette i gang en lignende diskusjon som den O og C hadde om hva slags låt de ønsket å lage, eller ved å fokusere på tekstinnhold aller først. Det kan også tenkes at den grunnleggende uenigheten mellom A’s ønske om en humoristisk låt og de andres mer alvorspregede tilnærming da bare ville kommet fram på et tidligere tidspunkt, uten at det ble noe lettere å håndtere.

Holding form: Når har vi funnet grunnformen, og hvordan skjedde det?

Selv om det jeg vil definere som *song seed* og impuls var tilstede for begge gruppene fra et tidlig tidspunkt, tok det en stund før prosessen kom ordentlig i gang og elevene opplevde at de fikk flyt i arbeidet. Særlig guttegruppa hadde en lengre periode mellom de første idéene der jeg mener at frø og impuls kan gjenkjennes, til de ‘kom i gang’ som M definerer det. Her var det en del frustrasjon å spore i gruppa, og M sier at “*jeg må jo innrømme at jeg var litt stressa uti der!*” om denne perioden. Vendepunktet, slik både jeg og elevene oppfatter det, kom da M hadde sittet hjemme og laget akkordprogresjoner og melodi til verset.

H: Jeg synes når du (til M) hadde, altså, fått alt på piano, eller sånn delvis, så syntes jeg det var mye lettere å jobbe med sangteksten også. Det var litt lettere å jobbe ut i fra, for da visste vi hvordan det skulle høres ut sånn nogen lunde.

H er klar på at tekstarbeidet ble mye lettere for ham når det forelå en melodi med akkorder. M forteller at han etter hvert syntes at Jamstudio ikke fungerte så godt, “*fordi det ble til at man bare ble sittende og høre på det. Jeg synes [ikke] det var veldig nøyaktig heller, når man spilte det, for det hørt helt annerledes ut når man spilte det på piano.*” Fra mitt ståsted er det slett ikke langt fra det generiske ‘popband-kompet’ på Jamstudio og til piano/gitar-kompet som denne gruppa endte opp med, men for M opplevdes avstanden som så stor at han ikke greide å finne sammenhengen mellom de to musikalske uttrykkene. For ham fungerte det bedre å bruke pianoet til både akkorder og melodi, og han hadde gode nok ferdigheter på instrumentet til å kunne spille treklanger i venstre hånd og melodi i høyre. M forteller at han tok utgangspunkt i four-chord-rekkene vi hadde jobbet med, og lagde flere

forskjellige utgaver som han prøvde ut, vraket noen og satte andre sammen til lengre sekvenser. Verset består f.eks. av to varianter av en four-chord-rekke, med ulike utskiftninger mellom parallellakkorder. På spørsmål om han tenkte på den pentatone skalaen når han prøvde seg fram med melodien, svarer han:

M: ...nei egentlig ganske lite, jeg bare... prøvde å sette sammen først de notene, fourchordene jeg skulle ta utgangspunkt i, og så... så prøvde jeg bare å finne ut, hva er det som passer bra til den... hva heter det, skalaen nei... hva passer bra til det her? Og så gikk det greit.

S: Så du gjorde det litt sånn, på gehør? Bare ut fra de akkordrekkene du hadde laget?

M: m-m.

Interessant nok er hele verset, som er beholdt i sin helhet i den endelige låta, pentatont:

Det kan være flere forklaringer på dette. Enten brukte M skalaen bevisst men hadde glemt det når vi gjennomførte intervjuet flere uker senere, eller også var han ubevisst påvirket av at han hadde jobbet med skalaen tidligere på skolen. Det kan også være tilfeldig - eller et utslag av at pentatone melodier finnes i mye av dagens popmusikk - f.eks. Kygo og Rag'n Bone Man sine låter. Verset til M setter gruppas idéer inn i en begynnende form som både omfatter det opprinnelige låtfrøet (den første akkordrekke i et rolig tempo) og impulsen (den melankolske stemningen). Dette blir basisen som resten av låta skrives ut fra. Jeg vil påstå at dette er gruppas *holding form* (Ross 1980, s. 107).

C og O var raskt i gang med teksten sin, men siden de skrev de første utkastene uten noen klar musikalsk idé, hadde de ubevisst skrevet ulike tekstlinjer med ulik feel, rytmikk og tempo.

O: Ja, det blir litt sånn forskjellig, for [...] når vi kom på det, så har det lissom blitt litt sånn, alt har ikke bare kommet sånn... vi har lissom kommet på litt, og så har vi satt alt sammen. Så det har lissom blitt litt forskjellig melodi på de forskjellige delene.

Teksten er satt sammen av ideer fra ulike tidspunkt, så det henger ikke helt sammen. Senere gir elevene også uttrykk for at det var vanskelig å 'sette sammen' tekst og musikk:

S: ...var det noe dere møtte underveis som var vanskeligere enn dere hadde trodd at det skulle være?

C: Det er vel å... prøve å få selve... musikken sammen med teksten. Hvordan det skulle settes sammen, da. Det synes jeg var litt utfordrende.

Min oppgave som lærer blir å hjelpe dem å sortere den litt usammenhengende teksten de har lagd, og å finne ut hvordan den kan 'settes sammen med musikken'. I startfasen hadde jentene altså diverse tekstbrokker der de ser for seg varierende tempo og rytmikk, og så har de valgt seg noen rytmiske loops som viser seg å gå i et raskere tempo enn det de egentlig forestiller seg at låta skal ha - uten at de helt greier å sette fingeren på hva som er feil. Som nevnt velger jeg etter hvert å selv plukke ut det jeg oppfatter som de sterkeste tekstlinjene, og foreslår en melodi med akkorder til denne teksten. Dette øyeblikket trekker jentene selv fram som et viktig punkt:

S: Men, var det noe vi gjorde på skolen, som dere tenkte at hjelp, da?

C: *Eh, du kom på sånne eksempler på melodier og sånn.*
O: *Ja, det hjalp veldig når vi... når du gjorde det lydopptaket.*
C: *Da du sang...*
S: *Ja, det som på en måte ble utgangspunktet for refrenget deres?*
C: *Ja. Og da, det var da alt bare...hang sammen.*

Etter at disse tre linjene med tekst og melodi var etablert, gikk prosessen videre nokså smertefritt. Den lille snutten inneholder en tekst som etter mitt syn oppsummerer jentenes opprinnelige *concept seed*, og den er knyttet til den emosjonelle impulsen. Det musikalske uttrykket er mer laid-back og rolig enn begge inspirasjonslåtene, men inneholder noen av de samme særtrekkene: korte, repetitive fraser, få akkorder, melodien har mange primintervaller og få ulike toner. Disse tre linjene vil jeg si er jentenes *holding form*.

Inspirasjon fra eksisterende musikk

Som nevnt mener både Simos (2014) og Kratus (2016) at eksisterende musikk er en vei inn i låtskriving. Kratus' undervisning legger opp til at elevene analyserer konkrete elementer eller virkemidler i eksisterende låter for så å kunne anvende prinsippene i sin egen låtskriving. Slik jeg forstår Simos refererer han til å la seg inspirere på en mer tilfeldig måte; å være åpen for at musikk man lytter til kan trigge idéer. Inspirasjon fra eksisterende musikk var helt klart et viktig moment i C og O sin låtskrivingsprosess. Hele prosjektet startet med to inspirasjonslåter, men også senere i arbeidet forteller de at det å høre på andre låter har vært til hjelp. De beskriver særlig at de har lyttet til detaljer i musikken som de har ønsket å prøve ut, for eksempel ett av produksjonsgrepene de gjorde mot slutten:

S: *[Siden sist] så har dere tatt litt sånne små vokalopptak og putta inn på mellomspillet og outroen og sånn. Er det... Hvordan jobba dere med det? Få høre litt om det.*
C: *Nei, vi bare hørte på andre sanger, [S: Okei] og så hørte vi at det var litt sånne små vokaler i de andre sangene. Og det syns vi liksom var kult og så tenkte vi, la oss prøve det, og så bare gjorde vi det og så ble det bra.*

Også M, H og A lot seg inspirere av eksisterende musikk, selv om det ikke var konkrete inspirasjonslåter inne i bildet. Her var det jeg som lærer som introduserte begrepet 'four-chord-song' og noen av de vanligste akkordprogresjonene innen populærmusikk. Også teksten kan sies å være inspirert av andre poplåter:

S: *M-m. Hva med innholdet i teksten som ble til slutt, var det en plan du hadde, eller var det noe som skjedde litt underveis?*
H: *... både-og. (latter)*
S: *Både og. [H: Asså...] Ja, det er en ærlig sak!*
H: *Ja, den første delen følte jeg at... kanskje var... eller jeg liker jo personlig å synge litt sånn, holdt på å si emotional sanger, da, litt følelsesrike sanger, [S: m-m] og da følte jeg at det kom av seg selv, egentlig.*

H setter teksten sin og tematikken i sammenheng med typen låter han har likt å synge før: gjerne noe som handler om følelser. Både H og M uttrykte underveis at de ikke var så bekymret for om låta skulle bli 'klissete' eller inneholde noen klisjéer, mens dette var problematisk for A. Elevene reflekterte omkring påvirkningen fra andre poplåter med lignende tematikk allerede i økta vi jobbet med flowskriving tidlig i prosessen:

M: jeg synes det var veldig vanskelig å skrive om noe annet enn kjærlighet. Det er ikke fordi jeg er fanget i at vi skal synge om kjærlighet, egentlig, men jeg sleit litt med å...

A: det var bare det som var lettest, fordi det som regel er det man blir mest exposed for...

H: og så er teksten, eller... det som vi synger oppå litt sånn trist, så...

S: ja, det er jo mye moll-akkorder, og vi er i et litt langsomt tempo her.

H synes at den triste stemninga i kompet de har laget innbyr til å skrive om kjærlighet(sorg). A mener at den store overvekten av kjærlighetstematikk i låter de hører, gjør at det er dette som er lettest å gripe til når man skal prøve å skrive selv. I denne situasjonen opplever A dette som problematisk og ønsker seg bort fra denne påvirkningen, mens H ikke har noe imot hverken kjærlighetstekster eller inspirasjon fra eksisterende sanger. I musikkverdenen er det ulike holdninger til dette med inspirasjon fra andre. Noen miljøer tillegger originalitet stor verdi, mens det i andre tradisjoner er stor aksept for å ta utgangspunkt i eksisterende materiale og gjøre det til sitt eget. Simos (2014, s. 14) gir et eksempel på det siste i konteksten tradisjonell amerikansk folk, "... where the lines between old tunes half-remembered, variant versions, and new creations can be hazy and fluid". Ross (1980, s. 56) legger vekt på at når det kommer til kreativitet i kunstfaglig utdanning er det viktige at uttrykket er 'nytt' for den som lager det, ikke at det er 'nytt' for resten av verden.

Lærerrollen i oppstartsfasen

De to gruppene har hatt nokså ulike veier fram til sin *holding form*, og de grepene jeg har tatt som lærer har også vært nokså ulike. Kausaliteten her er ikke gitt: Det er vanskelig for meg å si om jeg har jobbet forskjellig fordi prosessene var ulike, eller om prosessene har blitt så ulike fordi jeg har jobbet forskjellig - sannsynligvis er begge deler tilfelle. Uansett ble valgene mine tatt basert på pedagogisk skjønn om hva jeg trodde ville fungere best der og da. Ross (1980, s. 92) framhever viktigheten av å 'tenke i individer', spesielt i oppstarten av en kreativ prosess, og dette prosjektet ga rom for det. Han mener også at kreativ undervisning krever spontanitet - at man noen ganger gjør det som bare 'føles riktig', i tillegg til å reflektere over valgene man tar (Ross, 1980, s. 52). Begge gruppene ble innledningsvis presentert for de samme verktøyene (akkordrekker, kvintsirkel og Jamstudio), men der gutta tok dette i bruk med et visst engasjement og endte opp med å bruke noen av disse innfallsvinklene til å lage sin *holding form*, ble denne ruta raskt forlatt av jentene da jeg opplevde at den fungerte dårlig. Heldigvis hadde jeg flere innfallsvinkler i bakhånd, og kunne hjelpe jentene med verktøy som fungerte bedre for dem: RhymeZone og rimordpar, beat/loopbaserte musikkprogrammer, og å hjelpe dem med å jobbe ut fra konkrete inspirasjonslåter. I begge gruppene har jeg forsøkt å få til en slags balanse mellom å være 'på' ved å forklare, modellere og gi nok støtte til å begynne å leke med verktøyene - og å gi elevene nok rom til å utforske på egen hånd (jfr. Greens tilbaketrunkne lærerrolle, 2016b, kap. 6). Jentene uttrykte at de satte pris på denne alenetiden:

S: Når vi hadde timer på skolen, da. Var det noe av veiledninga fra meg som dere syntes dro det i feil retning? Noe som på en måte ikke funka så bra?

C: Nei altså, vi følte at det gikk bra. Sånn, du ga jo oss sånn at du gikk ut i 15 minutter og så fikk vi liksom tenke selv, det synes vi var bra. [m-m] Det var jo egentlig ikke noe som var negativt.

O: m-m, enig.

Å være helt fraværende fungerte imidlertid ikke i startfasen. Gutta hadde for eksempel en økt helt i starten (rett etter den første introduksjonstimen) der jeg var borte og de skulle jobbe videre med

verktøyene ut fra noen skriftlige oppgaver fra meg. Dette ble lite produktivt - gutta spurte vikaren om de kunne slippe å jobbe med oppgavene og heller bare komme i gang med låta si, siden de ikke skjønnte at oppgavene skulle hjelpe dem i gang med låta. M fortalte uka etter at *“sist gang sto vi litt fast liksom, det var ikke så lett å komme i gang.”* Når vi gjennomførte samme opplegg med meg tilstede fungerte det bedre, og de første spede idéene så dagens lys. I startfasen gikk altså mye av jobben min ut på å forklare ulike øvelser og verktøy, men ikke minst å modellere bruken av dem - f.eks. vise i praksis hva det vil si å improvisere med en skala for å finne melodiske idéer, eller vise eksempler på å spille en akkordrekke med ett eller to akkordskifter i takten. Jeg opplevde det som veldig brukbart å ha en verktøykasse for idégenerering i hver fasett på låtskriverkompasset, f.eks. nevnte verktøy for harmonikk; skalaer og eksempler på motivutvikling for melodi; rimord, flowskriving og karakterutvikling for tekst; ordrytmeleker og Soundation for rytmikk. Ikke alle disse ble brukt, men muligheten til å jobbe fra en større palett og velge det som framstår som mest relevant i øyeblikket letter lærerjobben. I denne fasen er også relasjonene, både elevene i mellom og mellom meg og elevene, viktige. Ross (1980, kap. 1) snakker om det å tørre å leke som en forutsetning for kreativitet - å kunne tre inn i Winnicotts potensielle rom, der vanlige grenser går temporært i oppløsning. Kratus (2016) har fokus på at relasjonene er sentrale når elever skal dele sanger med resten av klassen. Jeg opplevde det som like viktig i arbeidet med å dele idéer innad i gruppa. Jeg forsøkte å bruke humor, åpenhet, og nysgjerrighet, og en positiv holdning til elevenes idéer, for å bygge gode nok relasjoner så raskt som mulig. Jeg søkte også å modellere en leken og aksepterende holdning til mine egne idéer, og vise at ikke alt trenger å være ‘bra’ hele tiden. Dette er ikke alltid like enkelt, siden improviserende musisering ikke alltid oppleves som trygg grunn for meg heller. Etter hvert som elevene så smått begynte å produsere egne idéer, kunne jeg gå inn i en mer ren veilederrolle, noe jeg vil fokusere mer på i kap. 5.2

5.2 Veiledning: speil, korrektør eller gullgraver?

Mitt andre forskningsspørsmål dreier seg om hvordan jeg kan bruke min egen kreativitet som musiker og låtskriver i veiledningsarbeidet med elevenes materiale. Det jeg opplever som kvalitativt annerledes i lærerarbeidet i komposisjon sammenlignet med f.eks. samspill, er min håndtering av elevenes egne idéer. Dette er et tema som ikke var spesielt grundig behandlet i fagdidaktikken på min pedagogiske utdanning, og jeg har funnet begrenset med litteratur om temaet. Balansegangen mellom å ikke gi nok støtte og å gjøre for mye kan være krevende; av og til lurar jeg på hvor grensa går mellom å hjelpe elevene til mestring, og å løse oppgaven for dem. I tillegg kan et fordypningsprosjekt i låtskriving potensielt gi rom for mer personlige uttrykk enn en mer begrenset og lærerstyrt komposisjonsoppgave, og dermed kan det være mer sensitivt for elevene å få tilbakemelding.

I den videre analysen har jeg forsøkt å identifisere *ulike måter å veilede på* som jeg har brukt i prosessen, og hvordan disse har fungert. For å svare på forskningsspørsmålet har jeg lagt vekt på de punktene der jeg bruker min egen musiske kreativitet direkte inn i bearbeidelsen av elevenes idéer.

Disse 'prinsippene' var ikke definert før jeg satte i gang, og mye av veiledningen har foregått litt på instinkt eller magefølelse på grunn av behovet for å reagere nokså spontant på det jeg hører og ser i timene (Jfr. Ross, 1980, s. 52: 'it just feels right'). Jeg har nærmet meg dette materialet gjennom Grounded Theory - inspirert koding, fordi jeg ønsket å utvikle noen begreper for bedre å forstå min egen praksis på dette punktet. I notatene har jeg merket av alle partier som dreier seg om veiledning med basis i elevenes idéer. Deretter har jeg prøvd å konstruere koder som beskriver det jeg mener skjer i hver situasjon. Kodene reflekterer hva jeg selv tenker er mine handlinger som lærer. De følgende begrepene - 'speilet', 'korrektøren' og 'gullgraveren' - er resultatet av denne analysen: begreper jeg har valgt som jeg mener beskriver strategier for veiledning jeg har brukt i dette prosjektet. Jeg opplever også at begrepene og kategoriene de representerer resonnerer med opplevelser jeg har hatt i vanlig klasseundervisning og i arbeid med pianoelever. Dette er naturligvis ikke en uttømmende liste over måter å veilede på som jeg har vært innom. F.eks. har det foregått mye veiledning i form av positive og bekreftende tilbakemeldinger ('dette funker'; 'det er en fin melodi'), eller forslag til måter å jobbe videre på ('nå synes jeg dere skal prøve å improvisere over kompet'). Det er også mange tilfeller der jeg oppsummerer det elevene har så langt og hva de mangler for å bli ferdig, eller der jeg setter det de gjør inn i en musikkteoretisk sammenheng ('her i verset har du fire pulsslager på hver akkord, i refrenget spilte du to'). Videre holder jeg altså fokus på situasjonene der jeg går inn som en slags medskaper i elevenes materiale, med utgangspunkt i deres idéer.

Speilet

Noe jeg ofte gjør når jeg blir presentert for elevenes idéer, er å spontant repetere dem selv. Dette har jeg blitt mer oppmerksom på etter hvert som jeg har hørt på lydopptak og skrevet feltnotater fra undervisningen. Dette kan være snakk om tekst, som jeg kanskje leser høyt med eller uten rytme; melodi, som jeg ofte synger, nynner eller i blant spiller; eller akkorder som jeg kan spille hvis jeg har en gitar eller et keyboard for hånden. Noen ganger reproducerer jeg så nøyaktig jeg kan det eleven nettopp gjorde. I øyeblikket kan dette være noe jeg gjør nærmest for å oppsummere idéen for meg selv, men for eleven kan det tenkes å gi en effekt å høre idéen klinge uten å trenge å konsentrere seg om å produsere den selv - en lignende effekt som å gjøre et opptak og så lytte til det, slik at man kan distansere seg litt fra produktet. Ofte er jeg imidlertid ikke et helt trofast speil, men et sted på akse mellom det litt skjeve speilet i gangen til bestemor og et reelt tivolispeil.

Speiling av tekstinnhold og tolkning

Kvale og Brinkmann (2015, s. 167) beskriver en måte å spørre på i intervjusituasjoner kalt *fortolkende spørsmål*. Dette går ut på å reformulere et tidligere svar, å forsøke å oppsummere med sine egne ord det man tror intervjupersonen mener med det hen akkurat har sagt for å klargjøre om man har forstått det riktig. 'Var det dette du mente?' I elevenes tekstarbeid bruker jeg en lignende tilnærming, spesielt dersom elevene selv ikke greier å formulere hva de selv mener teksten handler om. Her er et parti fra O og C, som har et vers som starter med følgende tekst: *I'm sorry if I did something wrong / But really we're not getting along / and that's really hurting, you walked into the room / and the whole place*

stopped to notice. / Notice that I am who I am... Jeg spør om de kan oppsummere for meg hva verset handler om, og de ler litt. O prøver: “*Det handler om å... si unnskyld hvis man gjør noe feil... også... eeh...*” Jeg spør om vi kan gjøre noen små endringer, “*for å få litt tydeligere mening i det*”. “*Ja, det er veldig greit*”, sier C. Vi snakker litt om hva som ligger bak teksten - at de synger til noen som ikke har vært så ålreite mot dem.

S: Jeg bare lurert på den setningen her: ‘you walked into the room...’ - hvem er ‘you’ i den sammenhengen her?

C: (etter en lang tenkepause) Mmm, vi har ikke tenkt så langt egentlig.

Jeg spør om det kan være ‘I walked into the room’ i stedet, og det svarer elevene bekreftende på.

S: Er det det dere ser for dere, at alle slutter å snakke og ser på den personen som akkurat kom inn? Er det en sånn type scene? [Begge jentene: M-m, ja.] At man kanskje blir redd for at de satt og snakka om deg, eller noe sånt?

Jeg legger fram mine egne forslag til hva jeg tenker at teksten kan handle om, og prøver å spørre om dette stemmer med jentenes egen tolkning. Stort sett virker de enige, og i avslutningsintervjuet gir de uttrykk for at denne prosessen hjalp:

O: Det var jo en liten periode forrige gang, når du skulle hjelpe oss, så var det jo litt sånn... vi var litt på bærtur.

S: (latter) På bærtur?

O: Ja, litt sånn den ble litt... siden det var litt sånn ‘you and I’ og så ble det litt sånn blanding med å snakke til deg eller om seg selv og alt sånn der.

S: Åja, sånn ja. M-m.

O: Men det ble bra nå, da.

På ett sted bommer jeg imidlertid ganske grundig på jentenes egen tolkning. Når jeg foreslår at broen handler om å drømme seg bort til en fantasiverden der alt er bedre, ler jentene litt, og sier at ‘det er jo på en måte det’, men de vil ikke si rett ut hva de tenker det handler om. I intervjuet til slutt er de litt tøffere:

C: Det ble liksom ikke bare om... det ble jo litt sånn, hva som kan være endekonsekvenser og litt sånn forskjellig, hvis du hører nøye på sangen på en måte. Sånn, broen. Den var jo litt...

...

O: Liksom at, ‘I wish I could fly, high in the sky with the butterflies’, i stedet for å være nede på jorda med de slemme menneskene, så vil jeg heller være oppe i lufta, liksom. Eller Himmelen, da.

Der jeg leser fantasiverden, kanskje å flykte inn i bøker eller spill, har jentene selvmordstanker på agendaen. På den ene siden mener jeg at det er uproblematisk å gjøre elevene oppmerksomme på at teksten deres kan tolkes på flere ulike måter. På den andre siden kan en slik situasjon, der elevene ikke er trygge nok på meg til å fortelle hva de egentlig mener, føre til at jeg veileder videre i feil retning. I dette tilfellet gikk det helt greit, men jeg mener at dette illustrerer både viktigheten av relasjonsbygging, og at man må være oppmerksom på andre typer signaler som kan komme i tillegg til bekreftende ord fra elevene.

Vi var innom en lignende prosess i låta til guttene da H var ferdig med teksten på det første verset sitt (se vedlegg 1) og skulle sette i gang med refrenget. H hadde ingen idéer til hva teksten på refrenget kunne være. Her la jeg fram to mulige tolkninger av verset - dette er fra mine feltnotater etter timen:

Jeg prøver å formulere hva verset handler om og hvem det snakker til - en kjæreste? en god venn, eller familie? Sier at det ikke trenger å være en kjærlighetslåt, og det er opp til ham om han vil

definere det nærmere videre i teksten eller ikke. Spør: Er det en tekst som bekrefter, sånn har vi det, sånn er det; eller er det mer en bønn (ja, det er mer en bønn, sier H og folder hendene på spøk). En bønn eller et spørsmål til den andre personen; ikke la dette forsvinne, ikke la det 'fade away', sier jeg, fordi dette er min egen umiddelbare idé, 'ikke gli bort fra meg'.

Her forsøker jeg å komme med åpne forslag til tolkning og gi flere muligheter å velge mellom. Når eleven svarer bekræftende på én type tolkning, sniker jeg inn det jeg selv tenker er en passende frase på tekstspråket, for å gi eleven et sted å starte i den relativt heftige oppgaven det er å skulle improvisere fram tekst og melodi til et poprefreng. 'Fade away' festet seg og ble med over i refrengteksten - resten av denne produserte H selv - simultant med melodien - gjennom ca 10 minutters improvisasjon og litt ballkasting med meg om noen av linjene.

Speiling av musikalske ideer

Som nevnt prøver jeg ofte å gjenskape det eleven akkurat har gjort med stemme eller instrument. Dette er særlig noe jeg har reflektert over i klasseundervisningen på 9. trinn der vi har jobbet med komposisjon av enkle melodier, bl.a. ved hjelp av stavspill og keyboards. En gjenganger er at elevene ikke får melodien sin til å funke rytmisk sammen med kompet. Ofte oppfatter jeg det som at de sikter etter en eller annen typisk pop-rytmikk, men bommer på tempo eller på noen synkoper. Da hender det jeg 'speiler tilbake' det jeg tenker at de prøver på: 'var det dette du mente?' Ofte er de enige i at det var sånn de ønsket å gjøre det, men de trenger hjelp til å øve før de kan få det til. Noen ganger er det ikke så mye rytmikken som er problemet, som at det kan bli veldig mekanisk når elevene spiller på instrumenter de ikke behersker så godt. Å synge eller spille frasen med en mer utpreget frasing og feel, har jeg opplevd kan hjelpe elevene å høre potensialet i det de har laget. Kanskje er det Swanwicks (2012) første metaforiske sprang de får hjelp til å gjøre her? Ihvertfall følger jeg hans råd om å modellere ekspressive fraser og slik hjelpe elevene fra å bli sittende fast i å lytte kun til enkelttoner. Da A, H og M fikk i oppgave å prøve seg fram med pentaton skala over kompet sitt, ble de først sittende og spille skalaen litt opp og ned uten noen særlig tegn på frasing eller på å tenke i meningsbærende musikalske enheter. Etter at jeg viste hvordan man kan bruke færre toner og lage små motiver som man varierer og bygger ut, fikk de mer dreis på å lage sin første melodiske idé. I starten var rytmikken på disse frasene ikke så stødig, så jeg valgte å synge dem et par ganger med det jeg oppfattet som det mest nærliggende rytmen. I disse situasjonene tror jeg stort sett at elevene får hjelp til å finne det de 'mener' å spille, men det finnes en reell risiko for at jeg i blant tar en genuint original idé og endrer den til noe mer generisk. Min erfaring er at elever med liten erfaring med praktisk musisering oftest prøver å emulere noe de har et forhold til fra før, og slik fungerer jo til en viss grad låtskriving i populærmusikk på alle nivåer. Simos (2014) skriver: "In the musical imagination from whence seed ideas spring, memory and invention are closely intertwined" (s. 14). Likevel ønsker jeg å være forsiktig, ihvertfall hvis eleven 'insisterer' på sin originale versjon av en frase til tross for at jeg foreslår noe jeg oppfatter som mer passende. Et eksempel på dette er M sin første intromelodi, som endte opp som en coda i den ferdige låta (hør fra 3:18 i [AV1](#)). Der er det noen rytmiske vendinger som ikke klinger så godt for meg, men ethvert forsøk fra min side på å kjøre den gjennom tivolispeilet ble

møtt med å bare spille melodien sånn den var før. Jeg så ingen grunn til å forfølge denne saken, og codaen er dermed akkurat slik M lagde den - enten han 'mente' det sånn eller ikke.

Jeg vil argumentere for at situasjonen der jeg hjalp jentegruppen å lage refrengh melodien, beskrevet i kap. 4.3, hører inn under speiling - selv om det er på grensa til rett og slett å foreslå noe nytt. Lytt til denne sekvensen i [AV3](#): Det er noe jeg liker med tre av linjene, de funker rytmisk. Vi rapper teksten sammen en gang. Jeg griper til de første og beste akkordene jeg kan komme på (Cmaj7 og Dm7), og synger teksten over. Når jeg hører tilbake på lydopptaket hører jeg at fraseringen og bevegelsen i min melodi allerede er tilstede i det jentene gjør før jeg prøver å synge. Akkordene er selvsagt et tillegg som jeg har laget, og man kan saktens si at det er jeg som lager melodien for dem også - der og da tenkte jeg det selv. Når jeg lytter tilbake på det som foregår vil jeg likevel si at melodien finnes i det elevene gjør, de trenger bare hjelp til å finne ut hva de mener, for de har altfor utrent gehør til å greie å finne tonene med stemmen sin. En annen del av låta som jentene synes skal ha melodi, viste seg å være broen (hør fra 1:58 i [AV2](#)). Første gang jeg hører den kommer ikke dette fram - jeg hører på lydopptaket fra timen at jentene har flere melodiske idéer til dette partiet når de øver alene, men dette kommer ikke fram når de skal vise det til meg (hør [AV5](#)). Jeg oppfatter det som at de rapper broen. På det ferdige opptaket er det imidlertid melodi å spore igjen, men fortsatt uten så veldig definert pitch. Hadde jeg plukket opp dette tidligere kunne jeg kanskje hjulpet dem å finne tonene de leter etter, f.eks. kunne det blitt noe sånt som dette:

The image shows a musical score for a song snippet. It consists of two staves of music in treble clef. The first staff has four measures of music with lyrics: "Some-times I feel like I could fly, High in the sky like a but-ter-fly. It". The second staff starts with a measure number '5' and has four measures of music with lyrics: "makes me hap-pi-er up in the sky, where I can fly with the but-ter-flies." Above the first staff, the chords Cmaj7, Dm7, Cmaj7, and Dm7 are written above the first four measures. Above the second staff, the chords Cmaj7, Dm7, Cmaj7, and Dm7 are written above the first four measures.

Korrektøren

For mange lærere vil jeg tro det faller naturlig å få øye på ting som ikke fungerer så godt i elevenes arbeid, for deretter å foreslå løsninger på problemet. Dette finnes det godt med eksempler på i datamaterialet, og det kan være alt fra å korrigere engelsk språk til å prøve å endre melodien slik at den blir lettere å synge. Et eksempel er når jeg må gjøre M oppmerksom på at han skifter tempo fra vers til refreng, formodentlig uten noen videre kunstnerisk begrunnelse (se [AV4](#) - i løpet av denne diskuterer vi også overgangen vers-refreng der vi har prøvd flere varianter). Dette er ikke så voldsomt forskjellig fra 'speilet' jeg tidligere har beskrevet, men jeg vil likevel påstå at situasjonen er annerledes siden det her foreligger noe enten jeg eller eleven har definert som et konkret problem, noe som bør endres. Dette kan komme fram ved at eleven selv forteller at hen ikke synes det fungerer så bra, enten uoppfordret eller på spørsmål fra meg, eller ved at jeg bare sier rett ut at jeg synes noe bør endres. O og C hadde f.eks. en versjon av introen sin der trommeloopen stanset på det jeg tror var et tilfeldig

sted - ihvertfall syntes jeg det låt umotivert. I tillegg hadde de problemer med å finne tonen på neste del. Se [AV6](#) for hvordan jeg foreslo endringer i introen for å løse disse problemene. Et annet eksempel er M sitt forslag til akkorder på refrenget: ||: C - G | Am - F | Am - Dm | G - C :|| Jeg opplever repetisjonen som litt klønede med tonika på både slutten og starten, og tenker at det kan bli vanskelig å finne en god melodi akkurat der. Jeg foreslår derfor å bli liggende på dominanten i den siste takten på første runde, og gå direkte til tonika i andre runde. M liker det første forslaget men ikke det andre, så refrenget blir seende slik ut, med en klassisk kadens til slutt:

|| C - G | Am - F | Am - Dm | G |
| C - G | Am - F | Am - Dm | G - C ||

I disse situasjonene kan det være interessant å se på om de 'problemene' jeg peker på også framstår som problematiske for elevene, eller om de ihvertfall er enige i at 'løsningene' bedrer produktet. I det siste eksempelet viste det seg at M er trygg nok på seg selv til å si hva han mener om forslagene mine, og dermed akseptere de han liker og forkaste de han ikke er enig i. O og C på sin side er positive til omtrent alle forslag jeg kommer med, så her føler jeg et enda større ansvar for å presisere at de kan velge selv om de vil bruke idéene mine eller ikke. Jeg kommer nærmere tilbake til dette i kap. 5.3.

Gullgraveren

Like viktig som å finne feil og mangler, har det i noen tilfeller vært å finne det som fungerer - eller det som fungerer best. Det tydeligste eksempelet på dette er situasjonen der O og C har en tekstskeisse som ikke henger helt sammen, og jeg går for å velge ut det jeg synes er best og jobbe videre med det. Her er teksten jentene hadde skrevet på dette tidspunktet:

can feel you calling but I'm falling.... Apaaaaaart and my heaaaaart is melting and you keep helping, but it doesn't woook because you are such a jerk.

This is for all of the liars stealing attention like a virus. But do they know anything about us? it all feels so gray, I just can't stay away. So I say hey I just can't stay away, cus your so prytty bae

Hør jentene rappe/synge denne teksten i [AV3](#). Resten av denne prosessen er beskrevet tidligere i kapittelet, men jeg velger altså ut tekstlinjene "This is for all of the liars stealing attention like a virus. But do they know anything about us?" - gull! - og bygger videre på disse. Mer subtile varianter av dette foregår hele veien, ved at jeg mer eller mindre bevisst velger å gi positiv feedback på enkelte deler, foreslår å repetere sterke fraser eller lignende.

Om å spørre elevene - kan de holde speilet selv?

Flere steder i litteraturen jeg gjennomgikk i kap. 3, framheves det å stille spørsmål til elevene som en av hovedstrategiene for veiledning (f.eks. Sætre 2010, s. 227 og Andersen et. al, 1997, s. 28). 'Hvem er *you* i denne tekstlinjen?' 'Kan dere oppsummere hva dette verset handler om?' 'Hvordan tenker dere rytmen i teksten skal være her?' 'Hva er det som ikke fungerer med denne overgangen?' 'Hvilken av de to akkordrekkene synes dere passer best til refrenget?' - dette er eksempler på typer spørsmål jeg stilte til elevene i dette prosjektet. Jeg vil foreslå at dette er en måte å lede elevene til å være sine egne speil, korrektører eller gullgravere - hvis de er i stand til det. Som sagt ser jeg også lærerens funksjon som speil i lys av Kvale & Brinkmanns *fortolkende spørsmål* - 'var det dette du mente?' Min erfaring

fra dette prosjektet er at jo mer drevne elevene blir som låtskrivere, jo bedre blir de i stand til å holde speilet (eller gullvaskefatet) selv. Det kan sees som en skala med synkende vanskelighetsgrad: fra å stille åpne spørsmål der man etterspør elevens egen formulering; til å gi et slags *multiple choice* - spørsmål ved å tilby flere ulike muligheter og spørre etter elevens preferanse; til å rett og slett tilby én tolkning og spørre om det var dette eleven mente. Hva som fungerer i hvert tilfelle kan være vanskelig å vite, og noen ganger har jeg rett og slett startet i den mest utfordrende enden og så gått nedover til jeg fikk et fungerende svar. Samtidig er det et tidsaspekt her som er vanskelig å komme bort fra: Elevene trenger naturlig nok ofte lenger tid på den vanskelige oppgaven, åpne spørsmål, enn på en lettere variant med mer lærerstøtte. Flere ganger i løpet av prosjektet opplever jeg at vi har såpass dårlig tid (siden det å skrive en hel låt i seg selv er nokså tidkrevende) at jeg prioriterer framdrift i prosessen framfor å gi elevene tid til å komme fram til svar helt på egenhånd. Om dette er galt eller riktig synes jeg er vanskelig å svare på. På den ene siden lærer elevene trolig mer ved å finne fram til flest mulig svar selv; på den andre siden kan det å bli stående i stampe for lenge føre til at hele prosjektet blir en negativ opplevelse. Ikke minst er skolehverdagen slik at man ikke har ubegrenset med tid til rådighet, og på et såpass omfattende prosjekt opplever jeg det som nokså viktig at elevene faktisk kommer i mål. Når jeg hører på enkelte av lydopptakene tenker jeg likevel at jeg godt kan prøve å endre balansen i retning av å tolke mindre og spørre mer, spesielt når det kommer til tekst.

Lærer som co-writer - og alt på en gang

Det er selvsagt ikke alle veiledningssituasjonene som kan plasseres under én av de omtalte kategoriene. Noen av de mest fruktbare øyeblikkene inneholder litt av flere prinsipper, f.eks. da vi fant C og O sin refrengmelodi. Et annet eksempel er H sin tekst og melodi til refrenget. I kap 5.2 beskriver jeg hvordan vi diskuterer tekstinnholdet ved at jeg prøver å oppsummere hva verset kan handle om. Etter dette konsentrerer jeg meg om å hjelpe M med pianokompet på refrenget, mens H improviserer for seg selv med toner og ord. Her er H sitt første forslag til refrenget, der takt 3-4 mangler:

♩=70 C G Am F C G Am F Am Dm G C
 Be one with me Don't fade a - way from me, hold my hand and stay with me.

Jeg spiller idéen hans tilbake, men med tydeligere fraseringer og noen forslag til endringer. De første to taktene følger bevegelsen i pianoet, og jeg opplever melodien som litt statisk. Jeg prøver å fikse på det ved å bryte opp rytmen og ikke starte på eneren (korrektøren). Andre halvdel av refrenget synes jeg fungerer ganske godt allerede. Jeg tar tak i 'fade away'-idéen, og sier at et refreng tåler litt repetisjon av tekst (gullgraving). Her er mitt forslag:

♩=70 C G Am F Am Dm G C G Am F Am Dm G C
 Don't fade a - way from me, be one with me. Don't fade a - way from me, hold my hand and stay with me.

H liker idéen med å repetere noe av teksten, men vil heller bruke linja i de to taktene han ikke hadde noe i. Her er hans andre forslag:

♩=70 C G Am F Am Dm G C G Am F Am Dm G C

Be one with me, don't fade a way. Don't fade a - way from me, hold my hand and stay with me.

Nå synes jeg bare det mangler litt mer av et høydepunkt, og foreslår å gå opp til F på 'me' i takt 6. Dette er H med på, og da er vi mer eller mindre framme ved den endelige versjonen (se vedlegg 1 og [AV1](#)). I uka fram til siste time har H endret litt på rytmikken og bl.a. lagt til noen nye synkoper. I denne situasjonen opplever jeg det som at H begynner å få en viss trygghet i sin nye rolle som låtskriver. Han tar forslagene mine og lar seg inspirere, men gjør om på dem og gjør dem til sine egne. I denne fasen fungerer jeg mer som en co-writer, en å kaste ball med, enn som lærer som sådan.

Oppsummering

Her har jeg forsøkt å vise tre ulike former for veiledning, med utgangspunkt i elevens konkrete idéer, som har vært i spill gjennom dette prosjektet. Jeg har valgt begrepene 'speilet, korrektøren og gullgraveren' for å beskrive dem. Jeg mener at denne måten å jobbe på har mye til felles med lærerrollen som Green (2016b, kap. 2) beskriver i sitt prosjekt for uformelle læringsstrategier: Lærerne her gir elevene rom til å eksperimentere på egenhånd, for så å prøve å kartlegge hva det er de forsøker å få til, og hjelpe dem med konkrete tips eller ved å modellere måter å spille på. Når jeg hører på elevenes halvformede idéer hender det ofte jeg nettopp trenger å kartlegge hvor de vil, hva de sikter mot, hva de mener - og hvordan jeg kan hjelpe dem dit. Min opplevelse er at jo bedre mine forslag er grunnet i elevenes egne idéer, jo bedre fungerer de - enten elevene velger å ta dem til seg, eller la seg inspirere av dem til å skape noe nytt selv. Jeg synes også Swanwicks (2012, s. 43) råd om å lete etter, og modellere, *mening* i musikken - sammenheng, fraserings, emosjonelt innhold - er relevant for slike prosesser. Jeg har foreslått at det å stille spørsmål til elevene er en strategi for å hjelpe dem til å selv ta rollen som speil, korrektør eller gullgraver, og at dette kan graderes i vanskelighetsgrad fra helt åpne til mer fortolkende spørsmål.

5.3 Elevenes opplevelse - spennende, gøy - og kleint.

For å utfylle det jeg undersøker i de to første forskningsspørsmålene, har jeg også spurt hvordan elevene har opplevd prosessen og veiledningen. Her tar jeg først og fremst utgangspunkt i intervjuene som ble gjennomført rett etter at prosjektet var ferdigstilt. Siden A var syk denne dagen er han dessverre ikke med på intervjuet, og hans perspektiv kunne vært nyttig å ha. Jeg har brukt åpen koding som tilnærming til intervjuene, og hele tiden sammenlignet elevenes uttalelser i intervjuene med notatene fra undervisningsprosjektet, og med mine egne lærerforskerfortellinger. Slik har jeg dannet meg et inntrykk av hvordan måten elevene uttrykker seg om ulike situasjoner i etterkant, henger sammen med mine egne opplevelser underveis. En del av denne tematikken er allerede belyst i kap. 5.1 og 5.2, men jeg vil likevel ta med noen flere perspektiver til slutt.

Begge elevgruppene svarer positivt når jeg spør hvordan det har vært å gjennomføre prosjektet:

S: Hvordan har det vært å ha det prosjektet her da?

C: Det var gøy.

O: Spennende.

S: Spennende. Føler dere at dere har... lært noe, eller fått gjort noe som...

O: Jeg synes det er kult at vi har skrevet en sang... [C:Ja.] Og liksom, lagd en sang. Jeg har hatt den på hjernen et par ganger.

Jentene uttrykker at prosjektet var gøy, og at de er glade for å sitte igjen med produktet de har laget.

S: Hva synes dere selv om resultatet da?

C: Fornøyd.

O: Kult.

S: Ja, for du snakka jo om at du har hatt den litt på hjernen.

O: Ja, det var litt gøy.

I løpet av samtalen tolker jeg elevene slik at de virkelig opplever dette som *sin* sang, selv om de har fått mye hjelp underveis - av meg til å lage melodi og finne akkorder, og av C sin pappa til å lage den ferdige produksjonen. De sier i flere sammenhenger at de er fornøyde med låta og at den uttrykker det budskapet de ønsket å si noe om da de startet opp. M og H er også jevnt over positive:

S: Så, helt sånn generelt, hvordan har det her vært?

M: Nei, jeg synes det har vært veldig gøy å være en del av, jeg synes... det var kanskje litt annerledes, og det var til tider litt vanskeligere enn jeg hadde forestilt meg faktisk, selv om vi fikk det jo til til slutt [H: ja, m-m] så...

H: Jeg synes det var veldig bra, jeg også. Det var... interessant å jobbe med, å skrive egen låt og produsere egen låt, for det er ikke så ofte man gjør det.

Disse elevene er også fornøyde med resultatet - H sier f.eks. uopfordret rett etter siste

gjennomkjøring: "Jeg synes det ble en ganske bra låt, jeg!" Dette gjentar han i intervjuet:

H: Jeg synes resultatet ble ganske bra, eller låten da.

M: M-m. Jeg synes det var gøy i etterkant ihvertfall. [Begge: ja.] Så var det... jeg må jo innrømme at jeg var litt stressa uti der. Men det gikk jo.. gikk på plass. Så da går det bra.

M er den som er tydeligst på hva som opplevdes som stressende og frustrerende i prosessen, og hva som løste dette for ham:

M: Jeg syntes spesielt da vi bare bestemte oss for å bare skrive ned det av idéer vi hadde og bare komme i gang, det tenker jeg at er et utrolig viktig poeng. [H: ja.] [S: m-m] Fordi man blir fort sittende og bare tro at den sangen lager seg selv... eller, [H: m-m] mangel på idéer, eller om vi var for redde da, for å dele idéene våre, jeg vet ikke helt hva det var, men det tok jo litt tid i starten, [S: m-m] og da synes jeg det var veldig deilig å sitte på pianoet og bare spille litt, og skrive noen tanker man hadde, da, det synes jeg fungerte veldig bra.

H: Jeg er veldig enig.

Dette illustrerer noe jeg tror gjelder for begge gruppene: De er fornøyde med prosjektet fordi de er fornøyde med resultatet. M snakker om en periode i prosessen der de enten hadde for få idéer eller 'var for redde' for å dele dem. En episode fra økta med flowskriving kan illustrere dette, når elevene skal dele resultater:

A: Har du en linje eller et ord du liker?

H: Eeeeh.

M: Det e'kke no kleint uansett!

H: Det er kleint...

M: Det er jo kleint, men hvis alle er enige om at det ikke er kleint, så ER det ikke kleint!

H: (...) fordi det er kleint.

M: SI DET! (alle tre ler).

I dette tilfellet satt jeg i samme rom mens gruppa jobbet for seg selv. Senere i samme økt har jeg skrevet i notatene mine: *“Trengs litt tid til å komme i gang. Skal jeg gå ut, eller? Er det ikke meg som er problemet så mye som de andre gutta?”* Som før nevnt er gode relasjoner viktige for å legge til rette for kreative prosesser - det må skapes et rom der det er trygt å tre inn i lek (Jfr. Ross 1980, kap. 1). I disse ‘kleine’ situasjonene blir elevene for selvbevisste, og de greier ikke å åpne helt opp for den lekne tilnærmingen. Imidlertid hadde jeg inntrykk av at min relasjon til elevene var god nok, selv om vi ikke kjente hverandre så godt: vi hadde en avslappet og humoristisk tone, og jeg hadde funnet flere anledninger til å gi dem positive tilbakemeldinger. Dette inntrykket forsterkes av at elevene ikke hadde noe i mot å vise meg setningene de hadde produsert, men kviet seg for å dele med hverandre. Disse elevene kjenner hverandre ganske godt og er på sett og vis en slags ‘vennegruppe’ slik Green (2016b) anbefaler, men de har likevel ikke en dynamikk seg i mellom der de helt tør å hive seg utpå. Dette blir nok forsterket av at det er uenighet innad i gruppa om det er OK eller ikke å skrive om noe trist og alvorlig. I løpet av denne frustrerende fasen er de inne på konkrete refleksjoner som har med kjønn å gjøre, da de diskuterer om det er for rart for tre gutter og stå og framføre en egenskrevet låt med tematikken kjærlighetssorg, hvorpå en av dem foreslår å hive hele greia på båten og gjøre en ‘boyband-greie’ i stedet (jeg opplever det som at han sikter til en ironisk og humoristisk tilnærming til sjangeren). Etter at de fikk på plass sin *holding form* ble prosessen mye enklere, mestringsfølelsen meldte seg og de begynte å få trua på at de skulle få det til. Dette skjedde altså etter at de fikk noen konkrete tekstidéer ned på papiret, og så greide å jobbe litt selvstendig med verktøyene hver for seg. Jentene hadde også noen frustrasjoner underveis, til tross for at de var trygge på hverandre og stort sett enige om hva slags låt de ville lage. Det største problemet for dem var utrygghet rundt det å synge og rappe - særlig overfor meg, men også litt overfor hverandre, fikk jeg inntrykk av. Likevel kan jeg høre på noen av opptakene at de synger mer (og bedre) og eksperimenterer mer med tonehøyde når jeg er ute av rommet. For å ta utgangspunkt i Ross: De leker bedre når jeg ikke er der. Dette er ikke så rart, med tanke på at jeg ikke kjente disse elevene i det hele tatt før vi startet prosjektet. Det illustrerer ett av hovedproblemene jeg opplever som musikk lærer, nemlig at vi tilbringer så lite tid med elevene at det skal godt gjøres å rekke å bygge opp såpass gode relasjoner til alle sammen at de tør å utfolde seg kreativt. For O og C sin del gjør dette at veiledningen fra meg ikke blir så effektiv som den kunne ha vært, fordi det er en del av idéene deres jeg rett og slett aldri får høre. En annen ting de ikke tør å fortelle meg, er hvordan de selv tolker teksten i broen sin (beskrevet i kap. 5.2). Når jeg prøver meg på speiling tolker jeg feil, og de er ikke trygge nok - på seg selv eller på meg - til å korrigere meg. Likevel holder de heldigvis fast på sine egne tanker, og de to tolkningene kan fint leve sammen i denne låta.

Når det gjelder min veiledning er det ingen av elevene som trekker fram noe negativt. Det er vanskelig å si om dette skyldes at de faktisk ikke har opplevd noe som negativt, om de ikke vil skuffe meg ved å si det, eller om det bare ikke har vært så viktig at de husker det flere uker senere. Når jeg spør H og M om det var noe av veiledninga mi som trakk ting i feil retning, svarer M: *“Nei, absolutt ikke.”* H følger opp: *“Tvert i mot. I riktig retning, synes jeg.”* H trekker fram det å repetere den ene tekstlinja på

refrengnet som en viktig input: “*Det hadde ikke jeg greid alene, for å si det sånn*”. C trekker fram som positivt at jeg ga dem tid alene til å tenke, og både C og O uttrykker at hjelpen med å finne refrangmelodien var viktig for dem: “*Det var da alt bare... hang sammen*”. En del av situasjonene elevene fremhever i prosessen, er eksempler på at jeg går ganske direkte inn i idéene deres og agerer som medskaper. Måten elevene uttaler seg om dette på gjør at jeg føler meg nokså trygg på at de ikke har opplevd denne veiledningen som invaderende, og at det ikke har fått dem til å miste eierforholdet til det de lager, noe jeg var litt bekymret for på forhånd. Kanskje fungerer det nettopp fordi jeg har greid å koble mine forslag som medskaper tett nok til elevenes egne idéer.

KAP. 6 AVSLUTNING

Oppsummering

Gjennom dette prosjektet har jeg forsøkt å besvare spørsmålet ‘Hvordan kan jeg utnytte mine egne styrker som lærer og låtskriver til å arbeide med låtskriving med ungdomsskoleelever?’. Jeg har testet ut låtskriving med små elevgrupper som har fått tett oppfølging og relativt mye tid til rådighet. Dette har gitt meg mulighet til å reflektere grundig over det som skjer, og hvordan den kreative prosessen utfolder seg. For å belyse problemstillingen har jeg hovedsakelig jobbet ut fra to forskningsspørsmål. Det første var ‘Hvordan kan jeg starte opp en låtskrivingsprosess med elever?’. Derfor var mitt første fokus oppstartsfasen. Her hadde jeg god hjelp i Simos’ (2014) *360 degree approach*, for å kunne hjelpe elevene å generere og jobbe med låtfrø eller idéer av alle typer i låtskriverkompasset (fig. 1). Jeg har sett at de verktøyene jeg hadde valgt ut på forhånd ble tatt imot av elevene på nokså ulike måter, og derfor har det vært nyttig å ha en innholdsrik verktøykasse for hver av innfallsvinklene. Som nevnt mener Ross (1980, s. 79) at det bør være rom for at elevene kan bruke ulike arbeidsmåter og medier, og dette var absolutt viktig her. Det har også vært fruktbart å se prosessene i lys av Ross’ modeller for kreative prosesser (fig. 2) og undervisning i kunstoffag (fig. 3), der *impulsen* - den emosjonelle betydningen - står i sentrum. Spesielt tanken om *group mood* eller *group impulse* kan være verdt å ha i mente når elevene jobber flere sammen. Ross’ tilpasning av Winnicotts begrep ‘det potensielle rom’ til undervisningssituasjonen understreker viktigheten av trygge og ‘gode nok’ relasjoner i elevgruppa og mellom elev og lærer. Hvis elevene ikke opplever en følelse av konsekvensfrihet i det skapende arbeidet, ligger det ikke til rette for kreativ utfoldelse (jfr. Austring & Sørensen, 2010, s. 49 og Ross, 1980, kap. 1). Her kan jeg som lærer gå foran med et godt eksempel ved å modellere en utforskende holdning og vise at ingenting er ‘feil’ å prøve ut. På dette området har jeg mine egne usikkerheter som improviserende musiker å stri med, og jeg kan med fordel jobbe enda mer med å uttrykke aksept for mine egne ‘feilsteg’ i improviserende sammenhenger.

Når elevene vel er i gang med idégenerering og -utvikling, er det veiledning som er lærerens hovedoppgave. Mitt andre forskningsspørsmål var ‘Hvordan kan jeg bruke min egen kreativitet som musiker og låtskriver i veiledningsarbeidet med elevenes materiale?’ Som nevnt kan veiledning anta mange ulike former, som f.eks. bekreftende kommentarer, en oppfordring til å prøve å generere flere

idéer, eller konkrete tips til videre arbeidsmåter. For å belyse forskningsspørsmålet mitt har jeg fokusert på hvordan jeg som lærer tar tak i elevenes idéer og hjelper dem med å sortere, raffinere og bearbeide dem, og slik sett tar en rolle som medskaper i produktet. Jeg har identifisert tre litt ulike funksjoner jeg kan ha som veiledende medskaper, og funnet noen begreper som for meg beskriver og billedliggjør disse prosessene. 'Korrektøren' finner feil og problemer og foreslår løsninger, mens 'gullgraveren' søker etter de beste idéene og forsøker å framheve disse. 'Speilets' rolle kan beskrives som å oppsummere eller konseptualisere elevens idé enten verbalt med tanke på innhold, eller nonverbalt i form av et musisk uttrykk. Jeg har foreslått å se dette i lys av Greens (2016b, kap. 2) lærerrolle, der læreren forsøker å kartlegge hvilke mål elevene har satt for seg selv, og hvordan de kan hjelpes dit. Jo tettere sammenheng jeg klarer å skape mellom mine grep som veileder og elevenes egne idéer, jo bedre opplever jeg at det fungerer - kanskje fordi elevene hjelpes til å nå sine egne mål, ikke mine. Å stille elevene spørsmål om idéene mener jeg er en måte å hjelpe dem til selv å ta rollen som speilholder, korrektør eller gullgraver, og her kan man stille ulike krav til elevene alt etter hvor åpne spørsmål man stiller.

For å få en dypere forståelse for de to første forskningsspørsmålene, har jeg i tillegg spurt hvordan elevene opplever prosessen og veiledningen. Svarene de ga i intervjuet har jeg forsøkt å se i sammenheng med de oppfatningene jeg har hatt som lærer i løpet av prosjektet. Generelt stiller elevene seg positive, kanskje ikke minst fordi begge gruppene kom i havn med prosjektene og endte opp med produkter de var fornøyde med. Alle hadde også noen frustrasjoner underveis - kanskje er det ekstra gøy etterpå når man har overvunnet problemene? Spesielt interessant har det vært å se at elevene gjerne trekker fram de samme situasjonene jeg selv har oppfattet som viktige, og at min nokså hands-on veiledning med utgangspunkt i elevenes idéer har blitt tatt godt i mot - kanskje nettopp i de tilfellene der jeg har lyktes i å veilede mot elevenes egne mål.

Konsekvenser for fremtidig praksis: Tilpasning til ordinær undervisning

Et underliggende mål for dette prosjektet har vært å endre min egen praksis til å inkludere mer og bedre komposisjonsundervisning. Kolleger og ledelse ved skolen har uttrykt interesse for å inkludere låtskriving som et valg på fordypningsprosjektet på 10. trinn. Skolehverdagen består dessverre ikke av særlig mange prosjekter med få elever og god tid - den minste gruppestørrelsen jeg vanligvis kan forholde meg til er halv klasse, 15 elever. Ellers er de evige begrensende faktorene i skolelivet tid, utstyr og rom. På min arbeidsplass opplever jeg kanskje *rom* som den aller største utfordringen når elevene skal jobbe i grupper. En del komposisjonsoppgaver kan løses med hodetelefoner, men skal man jobbe med låtskriving må det nesten være rom for stemmebruk! Derfor er tilgang på grupperom et problem, men der det finnes en ubrukt bit gang finnes det råd, så mest sannsynlig finner vi kriker og kroker nok til gruppene.

Hvis jeg skulle forsøke meg på et låtskrivingsprosjekt i f.eks. en halv klasse, så tenker jeg at det å be dem velge ut to inspirasjonslåter kunne være et godt utgangspunkt. Inspirert av Greens

gehørlæringsprosjekt (Green 2016b) får elevene da ta utgangspunkt i musikk de kjenner seg hjemme i. Slik kan også gruppene organiseres delvis på bakgrunn av musikksmak, fordi de må være på gruppe med noen som kan tenke seg å jobbe med lignende låter. Videre kan jeg som lærer ta utgangspunkt i inspirasjonslåtene til hver gruppe, og foreslå det jeg tror er en lur fasett å starte med. En annen mulighet er å stykke oppgaven opp i mindre deloppgaver der elevene først skal jobbe i én fasett, f.eks. lage en akkordrekke, og så bygge videre på det de produserer. Dette vil være en organisering som gir mindre rom for en individuell tilnærming, i alle fall til å begynne med, og som kan sies å få mer av den effekten at elevene lærer *om* ulike sider av musikkfaget gjennom den komponerende virksomheten - f.eks. hvordan akkorder er bygd opp (jfr. Sætre 2010, s. 223). Uavhengig av hvordan oppgaven organiseres vil jeg ta med meg den erfaringen at selve veiledningsarbeidet er viktig - jeg vil påstå det er viktigere enn oppgavens organisering - og at jeg kan utnytte mine egne ferdigheter som skapende musiker godt i dette arbeidet. Elevene jeg har hatt med på dette prosjektet har vært positive til å ha meg som medskaper, så lenge jeg har greid å forankre mine forslag i deres idéer. En bevisst og reflekterende utprøving av denne typen veiledning vil være et naturlig neste steg i utviklingen av min egen praksis når det kommer til både låtskriving og annen komposisjonsundervisning. Siden elevene også trenger en del alenetid til å jobbe med materialet, er det ikke sikkert det blir så problematisk å ha en del grupper som jobber parallellt - det kommer an på hvor mye veiledning hver av gruppene viser seg å trenge. Til slutt vil jeg nevne behovet for å jobbe for gode relasjoner og et trygt miljø å leke i. Dette går som en rød tråd gjennom hele skolehverdagen, men gjør seg kanskje ekstra gjeldende der elevene bes om å ta steget ut på kreativitetens ville veier. Som musikk lærer merker jeg stor forskjell på grupper der klassemiljøet fungerer godt og elevene stort sett backer hverandre opp, og grupper der elevene f.eks. har lett for å slenge kommentarer til hverandre. Jeg synes det er en stor utfordring å skulle prøve å påvirke miljøet i sistnevnte grupper når jeg tilbringer så lite tid med elevene som jeg gjør. Noen ganger får jeg med meg en gjeng et steg i riktig retning - da er det en fin dag på jobben.

Muligheter for videre forskning

Dette er en studie der jeg har jobbet med svært få elever, og den eneste læreren involvert er meg selv. Noen av utfordringene med å overføre disse erfaringene til større elevgrupper er diskutert i avsnittet over. Andre utfordringer vil gjøre seg gjeldende ved andre skoler med andre læringskulturer, og med andre lærere. Det kunne være interessant å f.eks. gjøre en studie med observasjon av flere musikk lærere (eller kunstfaglærere) som underviser i kreative prosesser, og se om kategoriene jeg finner i mitt eget arbeid kan overføres til andre læreres praksis. Intervjuer med andre musikk lærere som har jobbet med låtskriving på ungdomstrinnet kunne også vært interessant. På min egen skole kunne det f.eks. være aktuelt å involvere flere av musikk lærerne i et større aksjonsforskningsprosjekt med utgangspunkt i komposisjon. Hvis jeg selv får i gang arbeidet med låtskriving med flere elever kunne det være interessant å intervjuer noen av dem for å høre hvordan det oppleves når de ikke får like tett oppfølging som det prosjektelevene mine fikk. Vil de fortsatt nå fram til et produkt de er fornøyde med? Et annet perspektiv kan være hvordan elevene opplever låtskriving sammenlignet med

andre aktiviteter innen komposisjon. Stemmer det, som Kratus (2016) mener, at låtskriving knytter musikkfaget nært opp til elevenes musikalske univers?

Avsluttende kommentar

Gjennom dette prosjektet har jeg fått en større forståelse for hvordan låtskriving kan læres bort, eller i hvert fall hvor man kan begynne å nøste i emnet fra flere ulike hold. Arbeidet med elevene har også bevisstgjort meg på en del av mine egne tanker om emnet. Dessuten har jeg fått et større repertoar av strategier for veiledning i kreativt arbeid, og noen av dem kan tilpasses andre sammenhenger enn komposisjon også. Gjennom litteraturen jeg har lest har jeg fått innblikk i nye måter å tenke på både låtskriving og musikkundervisning, og i modeller for kreative prosesser som gir interessante perspektiver. Ikke minst har jeg fått erfaring med at jeg kan løse elever trygt i havn gjennom en lang låtskrivingsprosess, og det er noe jeg gjerne prøver igjen. Jeg håper også at denne oppgaven kan gi andre musikk lærere noe interessant input for å jobbe mer med skapende virksomhet - gjerne låtskriving!

Litteraturliste

- Andersen, V., Espeland, M., Husebø, B. Aa., og Husebø, P. K. (1997). *Komponering i klasserommet - en praktisk metodikk*. Stord: Fagbokforlaget.
- Austring, B. D. & Sørensen, M. (2010). Mot et læringsorientert estetikkbegrep. I G. Salvesen & J. H. Sætre (Red.). *Allmenn musikkundervisning - perspektiver på praksis* (s. 39-53). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Brinkmann, S. og Kvale, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utgave). Oslo: Gyldendal.
- Charmaz, K. (2014). *Constructing Grounded Theory*, (2. utg.) London: Sage.
- Davis, B., Naimo, L. og Raskopulos, J. (2009) The Four Chord Song framført med Axis of Awesome [YouTube-video] (<https://www.youtube.com/watch?v=5pidokakU4I>)
- Ekern, I. (2013). *Låtskriving - fire sanger-sangskrivere om låtskrivingsprosessen*. (Masteroppgave, Institutt for musikkvitenskap, UiO). Hentet fra https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/37559/Master_Ekern.pdf?sequence=2
- Emerson, M., Fretz, R. I. og Shaw, L. (2011a). Participant observation and field notes. I *Handbook of Ethnography*. Sage Publications. DOI: <http://dx.doi.org/10.4135/9781848608337>
- Emerson, M., Fretz, R. I. og Shaw, L. (2011b). *Writing Ethnographic Fieldnotes* (2. utg). Chicago: The University of Chicago Press.
- Green, L. (2016a). *How Popular Musicians Learn: A Way Ahead for Music Education*. London: Routledge. (Først utgitt 2002).
- Green, L. (2016b). *Music, Informal Learning and the School: A New Classroom Pedagogy*. London: Routledge. (Først utgitt 2008).
- Hiim, H. (2017). Relevant lærerutdanning og aksjonsforskning. I S. Gjøtterud, H. Hiim, D. Husebø, L. H. Jensen, T. H. Steen-Olsen og E. Stjernstrøm (red): *Aksjonsforskning i Norge - teoretisk og empirisk mangfold*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Jacobsen, D. I. og Postholm, M. B. (2011). *Læreren med forskerblick: Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Kristiansand: Høyskoleforlaget
- Johansen, K. L. (2005) *Komponering, kunnskap og kreativitet: Idésamling og lærebok for lærere og lærerstudenter*. Oslo: Musikk i Skolen.
- Kratus, J. (2016). Songwriting: A New Direction For Secondary Music Education. In *Music Educators Journal* (March 2016). National Association for Music Education. DOI: 10.1177/0027432115620660

- Levin, M. (2017). Aksjonsforskning som forskning - epistemologiske og metodiske utfordringer. I S. Gjøtterud, H. Hiim, D. Husebø, L. H. Jensen, T. H. Steen-Olsen og E. Stjernstrøm (red): *Aksjonsforskning i Norge - teoretisk og empirisk mangfold*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Molde, A (2010). Pop og Rock. I G. Salvesen & J. H. Sætre (Red.). *Allmenn musikkundervisning - perspektiver på praksis*. (s. 142-155). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Omdal, S. A. (2017). Låtskriving og komposisjon [blogginlegg]. Publisert 22.4.2017. Lest 5.3.2018. <https://undervisningsmusikk.com/2017/04/22/43-latskriving-og-komposisjon/>
- Rennstam, J. & Wästerfors, D. (2015). *Från stoff till studie: Om analysarbete i kvalitativ forskning*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Ross, M. (1980). *The Creative Arts*. London: Heinemann.
- Simos, M. (2014). *Songwriting Strategies: A 360 degree approach*. Boston: Berklee Press.
- Swanwick, K. (2012). *Teaching music musically*. Oxford: Routledge. (Først utgitt 1999).
- Sætre, J. H. (2010). Improvisasjon og komposisjon. I G. Salvesen & J. H. Sætre (Red.). *Allmenn musikkundervisning - perspektiver på praksis*. (s. 216-230). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Tiller, T. (1999). *Aksjonsforskning i skolen* Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2006). Læreplan i musikk (MUS1-01). I *Kunnskapsløftet K06*. Hentet fra: <https://www.udir.no/kl06/MUS1-01>
- Århus, I. H. (2016). *Låtskriving: En sammenligningsstudie av musikers låtskrivingsprosess og musikkpedagogers undervisning i emnet*. (Masteroppgave, Høgskolen Stord) Hentet fra <https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/.../IngvillHalsnesArhus.pdf?...1>

Vedlegg 1: Elevenes låter

O og C ferdig tekst:

Ref **This is for all of the liars**
Stealing attention like a virus
But they don't really know nothing about us
They don't know anything about us

Vers1 Sorry if I did something wrong
 But really, we're not getting along
 And that's really hurting - I walked into the room
 and the whole place stopped to notice
 Notice that I am who I am
 Not who you think I am
 Not who you want me to be
 I am me

Ref **This is for all of the liars**
Stealing attention like a virus
But they don't really know nothing about us
They don't know anything about us

Vers2 It hurts but it's okay
 I'm used to it and you make me want to quit
 I feel like falling and you keep calling me names,
 you broke me and now you can see

Bro *Sometimes I feel like I could fly*
High in the sky like a butterfly
It makes me happier up in the sky
Where I can fly with the butterflies

Låta til A, H og M

Intro (piano)
 ♩=70 Am F Am Em Am **Vers 1**

We are one to - ge - ther, we'll

6 Dm C Em Am
 help each-oth-er more We could be much strong er, last-ing for-ev - er-more As if we were young er,

10 F Am Em C G Am F **Refreng 1**
 help-ing through hard times We will get much strong-er, if we stand tight. Be one with__ me,

15 Am Dm G C G Am F Am Dm G C
 don't fade a-way.__ Don't fade a - way from me, hold my hand and stay with me.

Vers 2
 22 Am Dm C Em
 We are one to - ge - ther, help me once more. We will fight to - geth - er, get - ting past this door.

26 Am F Am Em
 As if we were to-geth-er, hold hands through hard times. We are so much strong-er, when we stand and fight.

Refreng 2
 30 C G Am F Am Dm G C G Am F Am Dm
 Be one with__ me, don't fade a-way.__ Don't fade a - way from me, hold my hand and

37 G C **Bro** Am F Am Em
 stay with me. Hm-m-m-mm- mm...

Refreng 3
 44 C G Am F Am Dm G C G Am F Am Dm
 Be one with__ me, don't fade a-way.__ Don't fade a - way from me, hold my hand and

Coda (piano)
 51 G C C G Am F Am Dm G C
 stay with me.

Vedlegg 2: Spørreguide til intervjuene

Spørreguide til oppstartsintervjuet:

- Se for dere at en profesjonell låtskriver kommer gjennom den døra der. Kan dere beskrive denne personen? (Oppfølging: utseende/stil, alder, kjønn, holdning, hvor er hen fra...)
- Se for dere at en låtskriver sitter og jobber. Hvordan skjer det? (Sted, tid, verktøy/utstyr, hva gjør hen... ulikheter mtp sjanger...)

- Hva tror dere kan være grunnen til at en person blir låtskriver?

(Nå har vi snakka en del om låtskriveren som person. Jeg vil gjerne høre hva dere tenker om selve musikken eller låtene også.)

- Hvilke elementer tenker dere at en låt består av?
- Hvordan tror dere man starter opp når man skal skrive en låt?
- Hva kan det være som gjør at en låt blir en hit?
- Hva kan en låttekst handle om?
- Hva tenker dere at man må vite eller kunne noe om før man begynner å skrive låter?

Spørreguide til avslutningsintervjuet:

- Hvordan var det å være med på dette prosjektet?
- Når vi starta gikk vi gjennom en del verktøy (jamstudio, four-chord-rekker...). Var det noen av disse som hjalp dere å komme fram til resultatet?
- Var det noe som var vanskelig eller frustrerende?
- Var det noe jeg gjorde underveis som kom i veien? Følte dere noen gang at prosjektet ble styrt i feil retning?
- Var det noe jeg gjorde som hjalp?
- Hva synes dere om det ferdige produktet?
- Var det noe dere skulle ønske dere hadde visst før vi gikk i gang?

Vedlegg 3: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring elever

Informasjon om prosjektet Låtskriving på [REDAKTERT] 10. trinn på [REDAKTERT] skole

Hei!

Jeg heter Silje Karlsen og jobber som musikk lærer på [REDAKTERT] - det har jeg gjort i 7 år nå. I tillegg studerer jeg, og tar en mastergrad i musikk ved Nord Universitet. I forbindelse med dette studiet skal jeg gjennomføre et prosjekt ved skolen som du kan melde deg på hvis du har lyst.

Undervisning og oppgave

Prosjektet heter "Låtskriving i ungdomsskolen", og målet er at deltakerne skal skrive en egen låt. Dere kommer til å få undervisning og øvingsoppgaver i å skrive melodi, sette sammen akkorder og litt om å skrive eller bruke tekst. Dere vil få veiledning av meg underveis. Undervisninga foregår i den vanlige musikk timen på skolen, men med meg (Silje) som lærer i stedet for de lærerne dere har i musikk resten av året.

Intervjuer

I tillegg til undervisninga kommer deltakerne til å bli intervjuet av meg to ganger - en gang før vi starter opp, og en gang etter at prosjektet er ferdig. Dette er ikke et sånt intervju som kommer på trykk i avisa - det er et forskningsintervju der jeg skal prøve å finne ut av hva dere elever tenker om et tema. Det første intervjuet handler om hvilke tanker dere har om det å skrive låter og lage musikk. Det andre intervjuet skal handle om hvordan dere synes undervisningsopplegget og oppgaven har vært, og det gjør jeg for å finne ut hva som har vært bra med undervisninga, og hva som burde endres på til neste gang.

Framføring

Hvis du melder deg på låtskrivingsprosjektet, blir dette ditt musikkprosjekt (i stedet for "vanlig" praktisk eller teoretisk prosjekt). Målet er at vi lager låter som kan framføres på konsertkvelden. Det går også an å lage en lydinnspilling eller en video av låta. Dere skal være med på å lage kjennetegn på måloppnåelse.

Hjemmearbeid

Uansett om du blir med på låtskrivingsprosjektet, eller om du velger praktisk eller teoretisk oppgave, må du regne med at det trengs noe hjemmearbeid i musikkfaget akkurat i denne perioden. Vi lærerne prøver å passe på så de ulike prosjektene blir omtrent like krevende.

Lydopptak/video og anonymitet.

Fordi dette også er et forskningsprosjekt, trenger jeg å dokumentere en del av det vi gjør med lydopptak eller video (for eksempel kommer jeg til å ta opp intervjuene og noe av undervisninga). Det meste av dette er for at jeg skal kunne huske og få med meg alt som blir sagt. Det kan bli brukt skriftlige utdrag i oppgaven jeg skriver, og de blir i såfall anonymisert slik at ingen skal kunne vite hvem som har sagt det. Når jeg er ferdig med oppgaven blir opptakene sletta.

Det kan også hende at jeg ber om å få bruke noen lyd- eller videoopptak direkte i oppgaven min. I såfall spør jeg alle som er med på opptaket om godkjenning først. Ingenting av dette kommer til å bli lagt ut offentlig på YouTube / SoundCloud eller noe annet kjent nettsted, men det kommer til å gå an å finne det hvis man søker opp masteroppgaven min i universitetet sin database. Det vil ikke gå an å finne noe av dette ved å søke på navnet til elevene som er med.

Du kan trekke deg fra prosjektet hvis du finner ut at du ikke ønsker å delta - det får ingen konsekvenser. Men husk at du likevel må levere et musikkprosjekt, så det kan være lurt å ikke være for sent ute.

Hvis du lurer på noe: finn meg på skolen eller send meg en epost!

- Silje

Deltakelse i prosjektet “Låtskriving i ungdomsskolen”

Jeg bekrefter at jeg har fått informasjon om innholdet i prosjektet, om intervjuene og oppgaven, om vurdering av prosjektet og om opptak av lyd og video.

Jeg godkjenner at det blir tatt lydopptak av intervjuene, og lyd- eller videoopptak under undervisningsøktene.

Jeg bekrefter at jeg ønsker å delta i prosjektet.

Dato: _____
