

# ”KOMPONERING ?! HVA ER VITSEN MED DET ??”

Hvorfor er komposisjon viktig i musikkfaget?

Roy Skog

Masteroppgave – Institutt for Musikkvitenskap

Universitetet i Oslo – Oktober 2013

”Kan musikkens skjulte betydning for menneskene  
være at den kan brukes til å døyve en dypt rotfestet  
bekymring, selv om det ikke alltid er like  
åpenbart?” (Paynter 1992:15)

## FORORD

Ny kunnskap gir inspirasjon og motivasjon. Arbeidet med denne oppgavene og alle delemnene har bidratt til en metodisk nyorientering og en tankemessig revitalisering av hele min profesjonelle praksis. Er det noe jeg angrer på, så er det at jeg ikke gjorde dette for 10 år siden, da kunne utbyttet kommet enda flere av mine elever til gode. Men jeg har da enda noen år igjen...

Jeg vil takke:

- ledelsen ved Kolbotn Skole (Kristin og Anne) og Oppegård kulturskole (Rune) som har støttet meg og utvist fleksibilitet m.h.t. nødvendige endringer av min timeplan for å kunne nå forelesninger, eller ved å innvilge studiepermisjon i sluttspurten.
- kolleger som har vist støtte og interesse.
- alle gode venner, særlig Tony som har heiet på fra sidelinjen helt fra start.
- min nærmeste familie både i nord og sør.
- Anne Christine som hjalp til med korrekturlesing i sluttfasen.
- mine informanter som så helhjertet delte på sin unike kompetanse.
- min veileder Even Ruud som har ledet meg fra emne til emne, kommet med verdifulle faglige innspill hele veien og nok lurte på hvorfor dette tok så lang tid.

Det meste av forklaringen ligger i at Luca meldte sin ankomst midt i studieperioden. Han er nå en høyst vital å veldig levende 2-åring som hele sitt liv har supplert far med levende empiri (ved siden av dårlig samvittighet).

Til slutt vil jeg takke min kjære kone Gala som ikke har hatt det lett denne perioden.

Jeg dedikerer oppgaven til min far Knut, som tok meg inn i musikkens mangfoldige verden som barn, og mine sønner Luca, Stian og Petter.

Kolbotn 28 oktober 2013

Roy Skog

## INNHOLDSFORTEGNELSE

Kapittel 1 PROBLEMSTILLING OG METODE.....	6
1.1 Innledning .....	6
1.2 Problemstilling .....	7
1.2.1 Delproblemstilling .....	8
1.2.3 Hypoteser .....	8
1.3 Metode.....	9
1.3.1 Kvalitativ og kvantitativ metode.....	9
1.3.2 Empiri.....	10
1.3.3 Avgrensning.....	10
1.4 Vitenskapsteori.....	10
1.4.1 Fenomenologi .....	11
1.4.2 Hermenautikk .....	11
1.5 Det kvalitative forskningsintervjuet.....	12
1.5.1 Valg av intervjupersoner.....	12
1.5.2 Gjennomføringen av intervjuet.....	12
1.6 Validitet.....	14
1.6.1 Refleksiv objektivitet.....	14
1.7 Transkripsjon og videre bearbeiding.....	15
Kapittel 2 KOMPONERING I LÆREPLANENE.....	16
2.1 Komponering i norske læreplaner.....	16
2.2 Starten og utviklingen av skolens komposisjonspraksis.....	20
2.3 Lydforming/komponering.....	22
Kapittel 3 KOMPONERING OG KREATIVITET.....	25
3.1 Musikk som et mangespektret meningsunivers.....	25
3.2 Musikk som skolefag.....	26
3.3 Komponering.....	28
3.4 Komponering og overførbare verdier.....	31
3.5 Komposisjon og følelser.....	36
3.5.1 Kommunikativ musikalitet.....	39
3.6 Kreativitet og kreative egenskaper.....	40
3.7 Kreativ læring eller læring for kreativitet? .....	44
3.8 Komposisjonsoppgaven.....	49
3.8.1 Kreativitet v.s. konformitet.....	56
Kapittel 4 KOMPONERING OG ESTETISK BEVISSTGJØRING.....	71
4.1 Estetisk dannelse.....	71
4.2 Et læringsorientert estetikkbegrep.....	74
4.2.1 Estetikk og sosialiseringsteori.....	75
4.2.2 Estetisk læring.....	77
4.2.3 Det potensielle rom og transformativ teori.....	78

Kapittel 5 OPPSUMMERING.....	65
5.1 Tenkning .....	65
5.2 Følelser.....	66
5.3 Estetikk.....	67
5.4 Hypoteser.....	69
5.5 Veien videre.....	70
5.5.1 Lærerkompetanse.....	71
5.5.2 Læringsressurser.....	71
5.5.3 Organisering.....	72
5.5.4 Vurdering.....	72
5.5.5 Metaforer og språk.....	73
5.6 Konklusjon.....	73
 LITTERATUR.....	 76
 Vedlegg: Intervju-guide.....	 80

## Kapittel 1 PROBLEMSTILLING OG METODE

### 1.1 Innledning

Det var midt på vinteren og morgensolen skinte gjennom frostrøyken da vi tok Bastøyfergen over fjorden til Horten. Jeg var sammen med kulturskolekolleger fra Kolbotn på vei til et foredrag med Olav Anton Thommessen, professor i komposisjon ved Norges musikkhøgskole. Slike sårt tiltrengt drypp av faglig påfyll ble stadig mer kjærkommene etter nærmere 20 år som musiker og musikkpedagog. Dette var i 1999 og Olav Anton Thommessen holdt et svært interessant foredrag om blant annet musikkfagets kreative muligheter. Det var her jeg først hørte uttrykket – ”komposisjonspedagogikk”. Dette skulle dukke opp i flere situasjoner i årene som fulgte da jeg etter hvert begynte en mer systematisk søken etter metodikk, litteratur og kurs/studier innen komponering med skolebarn.

Jeg har i mer enn 30 år som musikkpedagog i grunnskolen og kulturskolen aldri møtt pedagoger eller kolleger som har fokusert på skapende musikkaktiviteter med uttalte kreative intensjoner for sine elever. Alle ser ut til å sitte fast i reproduksjonen som den enkleste vei mot musikalsk kunnskap og kunstnerisk erkjennelse. Som eksempel vil jeg nevne en opplevelse jeg satt midt oppi for 3 år siden:

En liten gruppe lærere ved min kulturskole lanserte planene for et større prosjekt med tema ”komponering” som skulle involvere alle kulturskolens elever og lærere. I løpet av høsten 2010 skulle alle lærerne engasjere elevene i komponering, først i små drypp på spilletimene og senere over jul skulle alle elevene samles i grupper for å presentere ideer, ferdigstilte komposisjonene og forberede konsertene. På forhånd fikk alle lærerne tilbud om to workshops med ekstern fagperson i komposisjonsmetodikk. Resultatene skulle fremføres over en hel ettermiddag på flere arenaer i kommunens kulturhus.

Selv om de fleste pedagogene virket oppriktig interessert i starten, gikk prosjektet tregere og tregere og det åpenbarte seg etter hvert en panikkangst blant mange i kollegiet. Hva skulle de gjøre? Hvordan skulle man starte? Man vegret seg for å ta tak og begynte å

omtale prosjektet negativt, det var for dårlig strukturert og ledet, det var vanskelig å finne tid og det var vanskelig å motivere elevene. Prosjektet som het *Kolbofoni* fikk etter hvert mer preg av en tilstand og derav tilnavnet – *Kolbofobi*.

Jeg satt mitt oppi det og forsøkte å støtte kolleger med konkrete ideer fra komposisjonsmetodisk litteratur, ved siden av at jeg hadde fast telefontid for kolleger som ønsket mer informasjon. Ingen spurte og ingen ringte. I ettertid har jeg tolket det slik at kreativitet er spennende og kuriøst, men for tidkrevende. De fleste pedagogene mangler metodikk og generell kunnskap om kreative prosesser og tør verken stole på egne ferdigheter eller langt mindre stå inne for kvaliteten på elevenes sluttprodukter. Dette gjaldt heldigvis ikke alle i kollegiet og prosjektet ble en realitet (med betinget suksess).

Eksemplet over er fra en kulturskole hvor alle ansatte har fra 3 til 5 års kunstfaglig utdanning. I grunnskolen ligger lærernes musikkkompetansen langt under dette nivået, de fleste har musikkfaglig fordypning tilsvarende 30 – 60 studiepoeng<sup>1</sup>. Det kan med andre ord synes å være mangel på samsvar mellom læreplanenes ambisiøse fokus på skapende krefter og kreative prosesser (komponering) og virkeligheten (kunnskapsnivået) blant dagens musikk lærere.

## **1.2 Problemstilling**

Mangel på kunnskap kan man lett gjøre noe med, men det er vanskeligere å skape en forståelse hos skole-eiere, skoleledere og lærere for alle de ulike musikkfaglig og personlig innsiktene komponering kan åpne for.

Etter 25 år hvor skapende aktiviteter har vært en del av musikkfaget slik det beskrives i læreplanene for den norske skolen, har man enda ikke greid å dreie av fra et massivt hovedfokus på reproduksjon. Søken etter nye lydutttrykk har alltid vært en sentral side av musikk som kunstart, men det kan virke som denne skapende dimensjon er blitt borte

---

<sup>1</sup> ”Skapende læring” Kunnskapsdepartementet 2007:33

på veien inn i klasserommet. Sånn sett er er sentrale sider ved musikk som kunstart ikke tilstede der samfunnet forbereder neste generasjon for livet (Bakke 1995/2002:16).

Ut i fra dette valgte jeg følgende problemstilling:

*Hvorfor er komposisjon viktig i musikkfaget?*

### **1.2.1 Delproblemstillinger**

*Hva sier fagplanene om komposisjon?* Jeg har tatt utgangspunkt i Læreplanene M-87, M-97 og LK06's generelle og fagspesifikke kapitler og kunnskapsdepartementets strategiplan for kunst og kultur i opplæringen "Skapende læring" 06/2007. Dokumentgrunnlag for skolemyndighetenes generelle og faglige mål for undervisningen.

*Hva sier komposisjonspedagogikken/fagmiljøene og komponistene?* Fagmiljøene slik de er beskrevet i kap. 2.2 og deres arbeider (bøker, forelesninger, workshops m.m) utgjør en viktig del av det jeg refererer til som fagmiljø i oppgaven. En gjennomgang av tilgjengelige litteratur viser hvilke intensjoner de hadde i starten og hva som har endret seg over tid.

Jeg vil også i noen tilfeller vise til og hente fakta fra nyere musikkpsykologisk faglitteratur som bidrar til en dypere forståelse av kognitive prosesser og kreativitet som intersubjektiv aktivitet (gruppearbeid). Forskerne bak denne litteraturen, som representerer et større globalt fagmiljø vil bli referert til på ulike steder i avhandlingen.

### **1.2.2 Hypoteser-forforståelse**

Fordi læreplanene knytter komponering til skapende læring og kreativitet, utgjør disse begrepene en tematisk kjerne i oppgaven. Jeg har fra starten hatt to hypoteser basert på kreativitet og estetisk bevisstgjøring:

1. Komponering i skolen utvikler kreativitet hos elevene.
2. Musikalsk komponering i skolen gir elevene en sterkere kunstfaglig forståelse (estetisk bevissthet) som igjen kan inspirere og skape en dypere interesse for *kunsten* (musikken).



### **1.3 Metode**

Jeg skal i dette kapitlet gjøre rede for hvilke metoder, tilnæringsmåter og teknikker som er brukt i innsamling og systematisering av data til oppgaven.

#### **1.3.1 Kvalitativ og kvantitativ metode**

Det er ulike metoder å bygge forskning på. Innen humaniora er det kvalitativ, kvantitativ og komparativ metode de vanligste. Man velger metode ut fra hva forskningen skal dreie seg om.

I kvantitativ metode handler det om å samle store mengder data for å bekrefte målbare eller kvantifiserbare antagelse eller hypoteser. Her er problemstillingen ferdig utformet før datainnsamlingen. Forskningslogikken bygger på positivisme og objektivitet med liten grad av påvirkning mellom forsker og informant. Metoden er mye brukt innen naturvitenskapelig statistisk forskning.

I kvalitativ metode kan man gå i dybden og samler mange opplysninger fra få informanter. Problemstillingen kan endres og utvikles underveis og det er direkte kontakt mellom forsker og informant. Metoden bygger på observasjon, tekstanalyse og intervju. Forskningslogikken er basert på fortolkende intersubjektive forhold.<sup>2</sup>

Jeg har ønsket å forske på komponering i skolens musikkundervisning som fenomen, og spesifikt studere og analysere konsekvensene av hvordan denne aktiviteten praktiseres. I en slik avgrenset dybde studie har jeg valgt kvalitativ metode som grunnlag for mitt forskningsdesign.

---

<sup>2</sup> se Steven Feld: <http://www.giaever.com/sosiologi/KM.htm>

### **1.3.2 Empiri**

Oppgavens empiri bygger på det jeg kaller referanselitteratur. Denne litteratur er valgt fordi den fokuserer spesielt på musikkopplæring gjennom komponering. Det dreier seg i hovedsak om de mest sentrale metodeverkene som er og har vært i bruk i norsk skole, men også om forskningsartikler og doktor - avhandlinger. I tillegg har jeg studert og hentet teorier fra litteratur innen musikkdidaktik, kreativitet, estetikk og musikkpsykologi.

I en deduktiv tilnærming har jeg fokusert på hvordan komponering som prosess, kan påvirke elevenes forhold til musikk, estetikk og kreativitet. På bakgrunn av disse granskningene utformet jeg et kvalitativt spørreskjema. Alle svarene fra intervjuene er en viktig del av min empiri i sin helhet, og har dannet grunnlag for induktive teorier som enten bekreftet mine forkunnskaper eller åpnet for nye.

### **1.3.3 Avgrensning**

Temaet er avgrenset til musikkfaget i grunnskolen, til didaktiske, metodiske og pedagogiske forhold mellom samfunn og skole, mellom lærer og elev. Jeg har ikke forsket på fagspesifikke sider ved komponering som håndverk, men fokusert mer i retning av allmenn-menneskelige muligheter for utvikling. Slik sett har jeg heller ikke studert elevenes produkter spesielt, men tatt disse med i en helhet hvor prosessen og det som skjer underveis, har vært mest interessant. Oppgaven dreier seg ikke om komposisjonsmetodikk, men jeg viser i noen tilfeller til eksempler fra metodikken for å underbygge teoriene.

### **1.4 Vitenskapsteorier**

I kvalitativ metode er forbindelsen mellom metode og teori bygget på en kontekstuell forståelse. Alle fenomener er kontekstavhengige hvor mening og forståelse oppstår i helhetlig sammenheng med omgivelsene.

### **1.4.1 Fenomenologi**

Min fenomenologiske tilnærming ligger i det kvalitative forskningsintervjuet. Målet med denne undersøkelsen har vært å få informantene til å dele erfaringer og opplevelser fra sitt arbeidet med musikalsk komponering både som undervisere og utøvere. Ønsket fra meg har vært å få frem så presise og fullstendige beskrivelser som mulig, hvor informasjonen taler for seg på et objektivt grunnlag uten forklaringer og analyser. Objektivitet er innen fenomenologisk filosofi uttrykk for troskap mot de undersøkte fenomenene (Kvale 2009:46).

### **1.4.2 Hermeneutikk**

Analysen og tolkning av data har vært grunnleggende funksjoner i arbeidet med denne oppgaven. Jeg skal tolke all informasjon fra intervjuene og sammenstille disse dataene med referanselitteraturen. Dette innebærer en hermeneutisk tilnærming med fokus på forståelse og forståelsens grunnlag (kontekst).<sup>3</sup> Even Ruud sier at man ikke kan være ren fenomenolog. Det vil alltid være en tolkning. Man har alltid med seg en teori og som forsker må man være seg det bevisst: ”Hva er det som preger meg og mine spørsmål?”<sup>4</sup> Eller som Kvale skriver:

Mennesket er et selvfortolkende historisk vesen med forståelsesredskaper som har sin bakgrunn i tradisjon og historisk liv. All forståelse bygger på en forforståelse eller visse for-dommer som Gadamer kaller det. All kunnskapsproduksjon basert på hva mennesker sier eller gjør, hva handlingene og ytringene betyr, preges av en bakgrunn eller kontekst av andre betydninger, antagelser, verdier, praksiser osv. (ibid: 69f).

## **1.5 Det kvalitative forskningsintervjuet**

Mitt utgangspunkt er musikkpedagogikken, mens komponering som aktivitet gjerne fokuserer på teknikker knyttet til musikkens grunnleggende formbarhet. Jeg trengte

---

<sup>3</sup> Steven Feld, <http://www.giaever.com/sosiologi/KM.htm>

<sup>4</sup> Ruud, Hvordan drive metodisk arbeid IMV vår 2010

*inside* informasjon om komposisjonsprosesser, samtidig som forklaringene og forståelsen måtte bygge på en pedagogisk og metodisk plattform.

### **1.5.1 Valg av intervjupersoner**

Valg av informanter var basert på ønske om å snakke om mer enn en ting samtidig. Derfor søkte jeg etter komponister som også var undervisere eller undervisere som også var komponister. Empirien bygger på informasjon fra følgende fagpersoner:

Jon Halvor Bjørnset, musiker, pedagog og leder for Drivhuset i Oslo

Bjørn Morten Kjærnes, komponist og rektor ved Kontra kulturskole på Ski

Kai Lennert Johansen, dosent ved HINT, skolebokforfatter og komponist

Bjørn Howard Kruse, komponist og professor i komposisjon ved NMH

Det var (neppe) tilfeldig at valget falt på fire menn. Alle har komposisjon som hovedfag eller en betydelig del av sin kompetanse. Kompetansen og erfaringene de bærer med seg ellers er forskjellig, og de opererer på ulike musikalske praksisfelt. Dette har skape ulike narrativer som jeg har tolket utfra den enkeltes kontekstuelle utgangspunkt eller ståsted. På den måten har jeg fått forskjellige svar, noe som har bidratt til større bredde i mitt datatilfang og flere nyanser i meningsproduksjonen.

### **1.5.2 Gjennomføringen av intervjuet**

Intervjuene ble foretatt på ulike steder og tidspunkter etter avtaler via e-post eller på telefon. Intervjupersonene hadde fått opplyst intervjuets hovedtema som var musikalsk komponering med barn og ungdom. Omstendighetene rundt selve intervjuene var veldig forskjellig. Et intervju foregikk fra kl.20:30 til 22-tiden på kvelden etter en lang og krevende arbeidsdag for både intervjuer og intervjuperson. Et intervju ble gjort over telefon hvor vi ikke kunne se hverandre underveis. Det var i begge tilfeller ekstra krevende for intervjupersonene som likevel kom med store mengder relevant informasjon.

”Hva er – å komponere?” og ”Hva er en - komposisjon?” Intervjuene startet med disse enkle spørsmålene som gjorde at det raskt oppstod god kontakt mellom meg og intervjupersonene. Jeg stilte spørsmål og intervjupersonene fikk snakke nærmest uavbrutt. Jeg bekreftet min aktive lyttende holdning med stille nikk eller korte svar som – javisst, - nettopp, eller - jeg skjønner. Det var som Kvale beskriver, ” en varsom spørre – og – lytte – orientert tilnærming”.<sup>5</sup> I noen tilfeller måtte jeg omforme spørsmålene underveis i intervjuet for å tydeliggjøre bakgrunn og mening.

Jeg refererte i liten eller ingen grad til teorier fra faglitteraturen under intervjuene. Det var viktig å ikke legge føringer for intervjupersonenes svar. Empirien skulle så langt som mulig bygge på informantenes egne opplevde og kunnskapsbaserte erfaringer. Jeg registrerte likevel at intervjupersonene selv flere steder kom med direkte henvisninger til skolens fagplaner og refererte til ulike faglige kilder. Alle slike henvisninger ble studert og vurdert, og innarbeidet i teksten eller sitert direkte dersom de var relevante for problemstillingen.

”Kvalitetskriterier for et intervju er for eksempel at intervjueren tolker mens intervjuet pågår og samtidig forsøker å få verifisert sine fortolkninger (Kvale:175).” I tråd med dette har jeg drevet aktiv meningssondering underveis i intervjuene. Jeg brukte, når det var nødvendig, kommentarer og oppfølgingsspørsmål for å få en bekreftelse på at mine tolkninger i hovedsak var sammenfallende med intervjupersonenes svar. Kvale snakker om en ”på-stedet”- kontroll (ibid:253).

Intervjuene inneholder mange ulike narrativer som kommuniserer meninger og hendelser på en så tydelig måte at tilleggskommentarer har vært overflødig. Dette viser seg i flere av sitatene i oppgaven som er gjengitt slik de ble fremført. Sånn sett er deler av intervjuene selvkommuniserende og i seg selv fortellinger som ikke krever tilleggskommentarer eller forklaringer (ibid:175).

---

<sup>5</sup> Kvale 2009:23

## **1.6 Validitet**

Jeg har gjennom alle faser av prosjektet søkt og stilt spørsmål ved validitet, om det er en logisk sammenheng mellom tematiseringen og utformingen av intervjuene. Jeg har søkt validitet ved valg av intervjupersoner med stor musikkfaglig kompetanse både teoretisk og praktisk. Dette gir teksten troverdighet.

Jeg overprøvde riktigheten av mine tolkninger og observasjoner underveis i intervjuene. Dette foregikk i direkte dialog med personen som skulle tolkes og er samsvarende med kommunikativ validitet. Kvale beskriver tre fora for tolkning av denne posisjonen.

Det første i forhold til personen som skal tolkes, i mitt tilfelle intervjuobjektene (om den som tolkes går god for tolkningen). Det andre i forhold til lekfolk som skal lese dette (om leseren kjenner seg igjen i det som skrives). Det tredje dreier seg om teoretisk validering, om teoriene som anvendes er egnet til å tolke utsagnene og om teoriene underbygger eller samsvarer med empirien.

### **1.6.1 Refleksiv objektivitet**

En viktig side av valideringsprosessen i mitt forskningsprosjekt har ligget i å stille spørsmål til egen objektivitet på bakgrunn av min opplagte subjektivitet i forhold til problemstillingen.

Forskere bør forsøke å få innsikt i disse uungåelige fordommene og skrive om dem når det synes påkrevd i forskningsprosjektet. En streben etter sensitivitet med hensyn til ens fordommer, ens subjektivitet, innebærer en refleksiv objektivitet (Kvale:247).

Jeg beskriver i innledningen noen av mine fordommer, basert på erfaringer fra fagmiljøene jeg har vært en del av (grunnskole og kulturskole) i mer enn 30 år.

## 1.7 Transkripsjon og videre bearbeiding

Transkripsjonen av intervjuene var i utgangspunktet helt ordrett som talespråket. Dette talespråket er etterpå redigert til skriftspråk med fokus på å løfte frem teoriene og meningene, å forstå både innhold og kontekst. Når for eksempel en intervuperson sa dette:

Jeg er relativist så jeg mener jo sånn sett – jeg blir provosert av sånne som mener at det finns objektive kriterier for god kunst og god musikk. Jeg mener det er relativt opplevd i forhold til utøver og publikum – det er hele tiden en forhandlingsposisjon i et samfunn om hva som er og som går som den gode musikken og som går som den høye kunsten og den høye kulturen eller den kule kulturen eller den salgbare kulturen – så det er det eneste – det lugger litt for meg hvis folk mener det finns objektive kriterier for god eller dårlig kunst.

Ble det i skriftspråklig forstand omarbeidet til:

Jeg er relativist og blir provosert av de som mener at det finnes objektive kriterier for god kunst og god musikk. Jeg mener det er relativt opplevd i forhold til utøver og publikum. Det er hele tiden en forhandlingsposisjon i et samfunn om hva som er, den gode musikken, den høye kunsten, den høye kulturen, den kule eller salgbare kulturen. Det lugger litt for meg hvis folk hevder det motsatte.

Alt som ble sagt i intervjuene utgjorde en tekstbase på over 70 sider. Ut fra intervjuguiden foretok jeg en datasortering eller en åpen koding. Begrepet *åpen koding* stammer fra betegnelsen *grounded theory* som Glaser og Strauss innførte i 1967 og beskrives som analyse, undersøkelse, sammenligning, begrepsliggjøring og kategorisering av data (Kvale:209). Denne kodingen ledet inn mot fire katagorier. Disse var: 1. Komponering, 2. Læring og opplevelse, 3. Kreativitet og 4. Estetikk.

Etter en grundig studie og meningsfortetting av alle utsagn ble disse kategorisert i hovedgrupper og undergrupper. I denne fasen ble alle svar sammenlignet og rangert. Den

største utfordringen i dette arbeidet oppsto når informantens utsagn måtte tolkes. I flere tilfeller var innholdet i de ulike svarene fra en og samme informant delvis like. Dette medførte en aksial koding på tvers av kategoriene hvor alt etter hvert kom på plass.



## Kapittel 2 KOMPONERING I LÆREPLANENE

### 2.1 Komponering i norske læreplaner

Historisk sett har ikke komponering noen lang tradisjon i den norske grunnskolen musikkundervisning. Går man tilbake i tid finner man likevel små spor av kreative intensjoner allerede på 1950-tallet. Den gang het faget Sang, og all aktivitet var lagt opp rundt det å synge, mest folketoner og salmer. Elevene skulle lære noter og synge etter noter. I denne læreplanen kan man lese om 5. og 6. skoleår:

Litt øving i å laga songstubbar (Normalplan for grunnskolen 1954 s. 183).

I 1960 kom ”Læreplan for forsøk med 9-årig skole”. Nå skiftet faget navn til Musikk, noe som innebar både vokale og instrumentale aktiviteter. Her kan man for første gang se introduksjonen av musikalsk improvisasjon i norske læreplaner. For 4. skoleår kan man under spill og rytmeøvelser lese:

Elevene er med på å arrangere enkle kjente melodier for rytmeorkester. Enkle rytmiske og melodiske improvisasjoner. Blokkfløyta brukes som melodiinstrument sammen med rytmeinstrumenter.

For 5. skoleår står det under aktiviteten Spill:

Fortsatt blokkfløytespill hånd i hånd med sangopplæringen. Fortsatt improvisasjonsøvinger. Kravene skjerpes.

Ellers er det i fortsettelsen for denne musikkplanen ingen andre føringer til skapende aktiviteter (Læreplan 1960:251). Westby viser til Jørgensen som bemerker hvordan intensjonene for musikk-faget i denne planen trekker i to retninger, på den ene siden mot barn og unges vekst og dannelse, men også mot musikkfagets muligheter for å utløse og utvikle skapende krefter. Det var på 1960-tallet mye oppmerksomhet rundt Orff-metodikken i norsk musikkundervisning. Likevel kom skapende aktiviteter om mulig

enda dårligere ut enn i tidligere planer. Det viste seg å være vanskelig å implementere nye tanker og fornye undervisningspraksisen selv om det forelå mye informasjon og positiv dokumentasjon for et skapende musikkfag. Det var ikke uenighet om det skapendes betydning. Westby sier med Jørgensen at lærerkompetanse og undervisningstradisjoner virket som hemmende faktorer for realiseringen av et skapende musikkfag (Westby 2004:150f).

Med noen små revisjoner besto denne planen i 14 år til ny læreplan ble lansert i 1974. Den var altså i sin helhet det didaktiske grunnlaget for min egen tid i grunnskolen (1963-1972). I Mønsterplanen for grunnskolen av 1974, organiseres musikkfaget ut i fra aktivitetene lytting, sang, spill og dans, med vekt på musikalske grunnelementer som rytme, klang, melodi, dynamikk og form. Det legges opp til en lek-preget tilnærming for å nå frem til elever som måtte slite med hemninger og spenninger (s.216). Planen er klar på at man allerede fra 1. - 3. klasses trinn skal improvisere og lage små komposisjoner særlig under arbeidet med rytme og melodi. Allerede på 1. trinn skulle det gjøres komposisjonsforsøk med utgangspunkt i små tekster (s. 219). Improvisasjon som del av den metodiske tilnærmingen til melodi og rytmelementene går igjen i planen helt opp til ungdomsskolen. På 7. trinn skal elevene utføre mer bevisste komposisjonsforsøk med melodi som hovedelement (s.223). Det kan se ut som det skal åpnes for større skapende musikalske prosesser på 8. og 9. trinn, men så møter man på følgende formulering:

På dei høgare klassetega legg ein etter kvart noko mindre vekt på den produserande delen av verksemda og lét elevane prøve seg meir på attgjeving (s.227).

Westby sier at denne planen forteller om en undervisning hvor elevene først og fremst skulle kultivere sine musikalske evner og uttrykk, og hvordan fremmer man det skapende i en slik kontekst?

Den neste store læreplanen for grunnskolen kom i 1987 (M-87). Denne planen legger allerede i innledningen an til en allmenn kreativitet på tvers av faggrensene.

Skolen må føre elevene inn i vår kulturelle tradisjon og engasjere dem i gjenskapende og skapende virksomhet. I ulike fag bør barn og unge møte kunstneriske uttrykk og utfordres til å ta i bruk egne skapende krefter(s.15).

Videre heter det:

Kreativ aktivitet skal være en naturlig del av arbeidet i skolen (s.19).

Musikkundervisningen tar i denne planen sikte på å utløse og kultivere skapende krefter. Dette er formulert som et mål. Under avsnittet om arbeidsmåter oppfordres det til å eksperimentere med lyd (stemme, instrumenter) i kombinasjon med ulike kroppsuttrykk og bevegelse. Elevene skal lage illustrasjoner til utenommusikalske temaer og sette sammen uttrykk til enkle komposisjoner. Elevene skal dramatisere ulike begivenheter ved hjelp av lyder og klanger (s. 255). M-87 deler musikkfaget etter følgende emner: Sang, spill, musikk-bevegelse-drama og musikkorientering.

Det er verdt å merke seg at M-87 innfører eksperimentering og komponering som en viktig arbeidsform på alle klassetrinn og i alle emner. Denne positive fokuseringen på skapende aktiviteter generelt og musikalsk komponering spesielt, ble holdt oppe og forsterket ytterligere 10 år senere ved lansering av L-97.

L-97 tar utgangspunkt i musikk som skapende og mottakende aktivitet. Faget inndeles etter aktivitetsformene musisere, danse, komponere og lytte. Disse aktivitetene skal lede til fagets to erkjennelsesformer: oppleve og forstå (s. 236-237). Komponering er løftet opp som en av 4 hovedaktiviteter på alle trinn fra 1. til 10. klasse. Dette var den første læreplanen som tok i bruk begrepet 'å komponere'. Det ble også gitt klarere signaler om hva komponeringen skulle innebære. Elevene skulle lage sine egne musikk- og danseuttrykk, improvisere og arrangere.

Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK06) ble lansert i 2006. Denne planen er virksom i dag. I denne planens generelle del omtales kreativitet og skapende evner i avsnittet "Det

skapende mennesket”. Her ønsker man å forklare kreativitet som en holdning til tilværelsen som kan bringe frem nye ideer og løsninger. Dette skal skje ved hjelp av nye fremgangsmåter, gjennom tenkning og forskning, ved å utvikle ny normer for forståelse og samhandling eller ved å *skape nye estetiske uttrykk*.

Under prinsipper for opplæringen kan vi også lese at kunst og kultur i opplæringen innebærer at elevene skal få møte et bredt spekter av kulturelle uttrykksformer, og *at elevene skal utvikle sine skapende evner gjennom ulike aktiviteter og uttrykksformer* (LK06:32, mine kursiveringer).

De største forandringene for alle fag er kompetansemålene som skal ligge til grunn for vurdering etter 2., 4., 7. og 10. trinn. En annen nyhet er fokuseringen på de grunnleggende ferdigheter (lese, skrive, regne, uttrykke seg skriftlig og muntlig og bruke ulike IT funksjoner) som skal integreres i læringen i alle fag, også musikkfaget (LK06: 9).

Under avsnittet “Formål med faget”, kan vi lese:

Som et skapende fag skal musikkfaget gi grunnlag for utvikling av kreative og skapende evner slik at elevene blir i stand til å skape musikalske uttrykk ut fra egne forutsetninger (ibid: 137).

Det legges inn en forenklet aktivitetsplan som hovedsakelig består av å lytte, å musisere og komponere. Denne tredelte aktivitetsmodellen understreker tydelig skolemyndighetenes og samfunnets krav om en mer skapende og utforskende metodikk som manifesteres gjennom aktiviteter som improvisering og komponering i musikkfaget (ibid:138). Nedfellingene av disse kravene i planens kompetansemål er så tydelige at de ikke kan ignoreres av skolelederne og faglærerne.

Fra en nesten usynlig formulering i Normalplanen fra 1954: “Litt øving i å laga songstubbar”, har musikalsk komponering som aktivitet ut fra dagens LK06 fått en av

hovedrollene.

Hva sier læreplanene om hensikten med musikalsk komponering? Hvorfor skal grunnskoleelever drive med det? Ut fra en mål/middel tankegang som ofte dukker opp når læreplaner vurderes, viser LK06 tydelige føringer mot kunst, kultur og estetikk brukt som middel. Det vil for eksempel si at musikk som uttrykk brukes mye i den instrumentelle hensikt å skape trivsel og et godt læringsmiljø. Dette for å oppnå målsettingen innen andre skolefag. Dette bekreftes langt på vei i kunnskapsdepartementets strategidokument "Skapende læring". Her leser vi:

Arbeidet med kunst, kultur og estetikk bidrar til å oppfylle målene for opplæringen i alle fag (Skapende læring 2007: 21).

## **2.2 Starten og utviklingen av skolens komposisjonspraksis**

Det var på 1970-tallet at britiske musikkpedagoger som John Paynter og Tom Gambel kom til Norge med sine foredrag og workshops, og selv inviterte grupper av studenter fra Norge til sine skolemiljøer i England. I England hadde man allerede tidlig på 1900-tallet dokumentert komposisjonseksperimenter med barn og unge. Det var Emil Jaques-Dalcroze som besøkte Londons konservatorier og som skrev følgende i 1914:

The study of solfège teaches the pupils to hear and mentally envisage melodies, and all sorts of melodic combinations, to identify and vocally improvise them, to notate and compose them (Odam 2000:109).

I USA startet Satis Coleman et program med barn og komponering, fordi hun mente man ikke kunne la fastlåste metoder stå i veien for en så viktig kunstform som musikk. Det var behov for nye ideer og barna måtte få eksperimentere. Dette var grunnlaget for britiske Walford Davies, som på oppdrag fra BBC blant annet formidlet en tro på at barn hadde evner til å komponere egne melodier.

Komponering som aktivitet i den engelske allmennskolen omtales først i 1963 av Peter Maxwell Davies, som sa:

Det var slik det kreative arbeidet med musikk startet i skolen – ut fra en ren nødvendighet. (Odam 2000: 109f)

Den kanadiske komponisten R. Murray Schafer skrev bøker som omhandlet metoder for komponering i klasserommet. Disse bøkene fikk først stor oppmerksomhet fra miljøene som drev med musikkutdanning i England på midten av 1960- tallet (senere også her i landet). Murray var sterkt påvirket av samtidsmusikkmiljøet i New York på 1950 og 60 - tallet, mye sentrert rundt komponisten John Cage.

Utover på 1960- tallet ble det gitt ut en rekke bøker med komponering i skolen som tema. George Self skrev ”Sounds in class” (1967), Wilfried Meller skrev ”The Resources of Music” (1969), og Brian Dennis utga ”Experimental Music in Schools” (1970). I 1970 kom også ”Sound and Silence”, skrevet av John Paynter og Peter Aston. Dette ble et referanseverk for de norske fagmiljøene, mye fordi Paynter selv promoterte boken og sine metoder gjennom mange foredrag og workshops ved universiteter og høyskoler her til lands (Odam 2000:111).

I Skandinavisk sammenheng gjorde svenske Bertil Sundin seg bemerket med studier av barnehagebarn i kreativ musikalsk utfoldelse uten innblanding fra voksne. Hva ville barna gjøre musikalsk når de ikke var styrt av voksne autoriteter? Hva ville de finne på hvis de ble bedt om å lage sin egen melodi? Hva betyr musikk for barn? Sundin søkte nye retninger bort fra hva han kalte et ”normativt voksenorientert perspektiv”. Resultatene fra disse studiene ble publisert i boken ”Barns musikalska skapande” (1978). Disse studiene var unike i sin samtid og vakte stor interesse også internasjonalt. Boken hadde stor innflytelse på skandinavisk musikkutdanning, musikkpraksisen i skolen og i lærerutdanningen (Espeland 2006:48f).

I Norge hadde vi noen pionerer som komponist og pedagog Sigurd Berge som ga ut "Lydforming"(1972) og "Lydforming med båndopptager"(1973). Pedagog og jazz-musiker Stein Bakke ved Høgskolen i Bergen skrev "Lag med lyd" i 1976 og "Kreativ med musikk"(1995). Magne Espeland og hans team ved Stord Lærerhøgskole utviklet en aktiv lyttemetodikk med "Musikk i bruk"(1992) og fulgte opp med "Komponering i klasserommet"(1997). En av initiativtakerne til "Positivt skolemiljø", Kai Lennert Johansen, ga ut "Komponering, kunnskap og kreativitet" i 2005.

De store skolebokforlagene har bidratt med blant andre musikkverk som "Vår Musikk 1.- 3. skoleår", som kom på Cappelen forlag i 1982 og ble fulgt opp av "Vår Musikk 4.- 6. skoleår" i 1985. "Musikkisum" kom på Cappelen i 1999 og er den siste store skolebokserien som er kommet i trykt utgave fra et norsk forlag.

Parallellt med disse har det på det internasjonale akademiske plan vært publisert et betydelig antall bøker og artikler basert på like mange forskningsprosjekter. Sentrale begreper i denne forskningen er kreativitet, kreativ tenkning, kreativ musikkundervisning, komposisjon, improvisasjon og estetisk stillingstaken. Her i Norge har Magne Espelands "Compositional Process and Discourse and Interaction" (2006) fått mye oppmerksomhet. Høyskolelektor Jon Helge Sætre har skrevet "Barns musikk-skaping - improvisasjon og komposisjon i grunnskolen"(2006) og "Teaching and learning in Creative Music Education" i (2010). Alle disse musikkverkene som bare utgjør en liten del av hva som har vært publisert internasjonalt de siste 50 årene, har alle beskrevet, analysert eller lagt til rette for barns skapende omgang med lyd.

### **2.3 Lydforming/komponering**

I dag heter det å komponere, men i starten kalte man det her i landet for lydforming. Lydforming er en veldig nøytral kategori. Lyd kan være alt som kan oppfattes av det menneskelige øret, og forming kan være alt fra total frihet til fastere struktureringer. Det viktigste her er at lydforming ikke sier noe om musikk, hvordan man former musikk. Lydforming er tilsynelatende ufarlig, det stiller ikke krav til musikkfaglige

kvalifikasjoner innen satslære og kontrapunkt, selv om det nok blant lærerne alltid har vært en viss frykt for det.

Stein Bakke skriver i innledningen til sin metodebok *Lag med lyd*: ”Meningen er at den skal kunne brukes av alle lærere. Den setter for eksempel ingen krav til kunnskaper eller ferdigheter i musikk” (Bakke 1976:1). Den kvalitative forskjellen mellom disse begrepene er mest synlig ut fra hvilke faglige kvalifikasjoner som kreves av lærer og elev.

Bakke sier at prinsippet for å komponere er å sette sammen lyder som passer og som vi vurderer som spennende å høre på. Vi må lete etter lyder som skjuler seg i ulike lydkilder. Vi må prøve ut lydene og velge hva vi vil ha med, hva som skal komme først og hva som skal komme sist. Kanskje det hadde passet å ha noe i midten? Slik arbeider også i prinsippet, profesjonelle komponister. De må gjøre seg kjent med lydkildens kvaliteter, muligheter og begrensninger og deretter organisere det man kan i et lydbilde som blir mest mulig innteressant å høre på. Bakke sier videre:

En skjematisk og forenklet oversikt over gangen i en komposisjonsprosess betyr ikke at vi underkjenner at det finnes svært mye kunnskap knyttet til det å lage musikk på et profesjonelt nivå, men det viser at vi kan starte uten forkunnskap (Bakke, 2002:18).

Det musikalske utgangspunktet for pionerene på 1960 og 70-tallet var moderne samtidsmusikk (j.fr. Murray Shaefer, J. Paynter m.fl.). Komponisten Sigurd Berge som underviste i musikk ved Sagene lærerskole, var også modernist og en pådriver for *lydforming* som skapende uttrykk her til lands.

Mange har senere ment at denne moderne kunstmusikalske retningen ikke egnet seg for klasserommet. Den var for åpen og udefinert sammenlignet med samfunnets mer allmenne kulturelle og musikalske forståelse, som man mente i større grad var basert på



afro-amerikansk musikk. Andre har sagt at kombinasjonen moderne kunstmusikk, nye progressiv metodikk og selvuttrykk er direkte selvdestruktiv (Espeland 2006:47).

John Paynter var ikke nevneverdig begeistret for popkulturen og mente man skulle søke etter nye og mer “nøytrale” lydkilder som ikke automatisk kunne kobles til “klassisk” / ”pop” dikotomien (Paynter 1982:117). Det er likevel det som skjer når unge mennesker får lov å tenke og velge fritt. Dette har gitt en klar dreining bort fra et mer eksperimentelt kunstmusikalsk uttrykk, og over mot popkulturen. På den måten har også musikkundervisningen blitt mer populær og motivasjonen har økt blant elevene (Odam 2000:121).

Ev mine informanter, Bjørn Morten Kjærnes, snakker om ulike utfordringer knyttet til alder og barnas modning og utvikling generelt. Han snakker om puberteten og hva den kan gi av endringer i barnas forhold til seg selv og musikkfaget. Det skjer en uniformering både musikalsk og estetisk og alt samler seg i det han kaller “poptrakta”. Forut for dette kan man oppleve at barn liker mange forskjellige ting. Det er en pluralisme hos unger som man særlig ser i en til en settinger, på et individuelt nivå. Når barna kommer sammen i grupper, vil de helst uttrykke det de egentlig liker å høre på og assosierer seg med.

## **Kapittel 3 KOMPONERING OG KREATIVITET**

Jeg vil i dette kapitlet behandle to av oppgavens hovedtemaer, komposisjon og kreativitet. Jeg har hentet teorier, meninger, beskrivelser og kommentarer fra flere utvalgte faglitterære kilder og sammenstilt momenter herfra med resultater fra intervjuene. Jeg starter med noen definisjoner og betraktninger om musikk som objekt for opplevelse og som skolefag.

### **3.1 Musikk som et mangespektret meningsunivers**

Den danske forskeren Frede Nielsen definerer musikk og musikkopplevelse ut fra en hypotese om at det eksisterer en grunnleggende korrespondanse (forbindelse, overensstemmelse) mellom meningslag i musikken og opplevelses- og bevissthetslag hos mennesker. Noe i det ene svarer til noe i det andre. Han formulerer et grunnsyn som harmonerer med dette: Musikkens struktur utgjør visse dimensjoner i et sammenhengende meningsspektrum og er forankret i andre dypere plasserte meningslag av kinetisk – motorisk, emosjonell, åndelig eller eksistensiell art. Disse meningsdimensjonene griper inn i hverandre på en slik måte at hvert enkelt aspekt kun er forståelig i relasjon til de andre. Han beskriver hvordan et musikalsk objekt blir preget av en subjektiv struktur og som ved denne pregingen får en objektiv form.

I følge denne teorien skal det musikalsk objektets mange meningslag passe sammen med:

- lytterens sansning av akustiske data
- lytterens perseptuelle og kognitive bearbeidelse av akustiske data til musikalske strukturer
- lytterens opplevelser av spenningsforløp og spenningsforhold
- lytterens kroppslige, bevegelsesmessige og gestiske uttrykk
- lytterens eget følelsesunivers
- lytterens åndelige og eksistensielle bevissthet.

Et optimalt *møte* mellom disse *parter* kan bli veldig intenst og subjektet kan oppleve å bli helt oppslukt eller overveldet av objektet. Det kan oppstå sterke reaksjoner som spenner fra dyp sorg til euforisk glede og ekstase. Nielsen beskriver en “katharsis – effekt” hvor objektet overtar kontrollen over privatpsyken.

Men slike sterke opplevelser er ikke forbeholdt alle. Det er ikke alltid at møte mellom objekt og subjekt når et slikt optimalt nivå. En veldig viktig forutsetning hos lytteren er hvilket fortrolighetsnivå han/hun har i forhold til det *språk* eller den *koden* musikken uttrykker seg i (Nielsen 1994:136-139, mine kursiveringer).

### **3.2 Musikk som skolefag**

Nielsen mener at mye av den pedagogiske praksisen i skolen er for overflatisk og at elevene bare får kontakt med yttersiden av musikken som objekt noe han beskriver som musikalske strukturmomenter i snever forstand. Det som teknisk sett lett lar seg beskrive og håndtere. Han sier det er fare for at vi teknologiserer musikkundervisningen. Vi ser bort fra de dybdeperspektivene som ligger i estetiske (musikalske) objekter. Han påpeker at læreplanenes detaljerte og operasjonelle målformuleringer underbygger dette med et ensidig fokus på resultater som kan omsettes i konkrete og observerbare handlinger (ibid:140).

Den britiske komponisten, musikkpedagogen og professoren John Paynter er i europeisk sammenheng en av hovedaktørene bak musikalsk komponering på grunnskolenivå. Han sier at selv om musikk er så merkbar i våre omgivelser hver dag, er det få som bryr seg om skolens musikkundervisning. Han mener at man i bred forstand har undervurdert hva den har bidratt med i den generelle utdanningen. Paynter forble tro mot sine kreative idealer hele sitt liv, og sier at musikk i seg selv er en egen form for kunnskap. I 2002 skrev han:

*If music is to make a worthwhile contribution to general education we must look beyond its potential for sentimental association; beyond historical and technical information, beyond cultural, sociological or political reference. None of these*

*things truly explain music, for, even without them, music itself is a form of knowledge; not of the same kind as (say) historical or scientific knowledge and only tenuously connected with the observable, measurable world we call 'reality', but an important 'way of knowing', nevertheless. The very existence of music in our lives is evidence of something we cannot afford to ignore; how otherwise would it have persisted as such a powerful and necessary element in every human society?*  
(Paynter 2002:219)

Musikk er ikke bare, lyd men et univers som også rommer alt av tanker, følelser og handlinger. Danske Sørensen og Austring, begge lektorer i drama, sier dette om sine inntrykk av hva man lærer i arbeid med musikk. Det er minst fire forhold i en og samme prosess:

1. Musikk i relasjon til kultur og samfunn, anvendelse og betydning og om vilkår knyttet til å nyte, lære og utøve musikk. Musikkens betydning for ulike subkulturer.
2. Musikk som medium i forhold til verk, instrumenter, sjangere og musikkhistorie. Musikk som lyd, underholdning, protest, terapi osv.
3. Noe om seg selv og de andre medspillerne i prosessen.
4. Noe om sosiale regler i for eksempel samspill, øveprosess, publisering m.m (Sørensen og Austring 2010:52).

Musikk er et fag for alle. Det finnes ikke to typer musikkundervisning, en aktivt deltakende for "talentene" og en passivt verdsettende for de "umusikalske". Deltakelse / involvering og verdsettelse er komplementære sider som må opptre sammen på et riktig teknisk nivå tilpasset den enkelte elevs tidligere musikalske erfaringer (Paynter1992:20).

### **3.3 Komponering**

Å utvikle skapende, kreative og produktive egenskaper er ikke noe som kan knyttes til de "musisk-kreative" fagene alene. Disse fagene sammen med estetiske fag som kunst og håndverk, har likevel kvalitative fortrinn for utvikling av kreativitet. Frede Nielsen skriver:

På den anden side er det sådan, at *kunstnerisk beskæftigelse* på en meget anskuelig måte, nemlig direkte i forhold til det medium man uttrykker seg i – hva enten det er lyd, rumlige strukturer, ord, levende bilder eller kropsbevegelse – konkretiserer den kreative mulighet (Nielsen 2010: 307).

Han nedfeller mye av det skapende og kreative arbeidet i tre former for produksjon; komposisjon, arrangering og improvisasjon. I Læreplanverket LK 06 er som vi så tidligere, komposisjon som aktivitet en av tre hovedområder i musikkfaget.

Begrepet kreativitet kan deles i ”kunstnerisk” og ”vitenskapelig” kreativitet, hvor det umiddelbart virker som det første er mest dekkende for det som skal eksponeres og utvikles i undervisningsfaget musikk. Det er likevel nærliggende å sammenstille disse begrepene direkte med *ars* og *scientia* dimensjonene i musikkdidaktikken og på den måten lenke kunstnerisk kreativitet til sanseavhengige erkjennelser, mens vitenskapelig kreativitet lenkes til kunnskapsbaserte erkjennelser. Det åpner for bruk av komposisjon, både for å utvikle kreativitet og som metode for kreativ læring.

Et fokus på kreativitet vil i hovedsak dreie seg om å improvisere eller komponere. Disse aktiviteten favner også læreplanverkets andre hovedaktiviteter som er å lytte og musisere. Det er i denne sammenheng meningsløst å improvisere/komponere uten å lytte og spille. Jeg vil i det videre legge improvisasjon inn under komposisjonsbegrepet, idet jeg forutsetter at all komponering starter med en form for ”prøving” eller improvisering.

Når og hvorfor er det naturlig å involvere barna i skapende prosesser? Bjørn Morten Kjærnes sier at barn allerede i barnehagen oppdager og gleder seg i lek med lyd. Litt eldre nysgjerrige barn i skolen ønsker å utfordre grensene for tradisjonell musikkundervisning. Han sier også som den eneste av mine informanter, noe om arv og miljø. Han har erfaring for og mener at barnas oppvekstmiljø, og særlig foreldrenes holdninger, spiller in på barnets engasjement og involvering i komposisjonsprosessen.

De fleste foreldre og lærere har et mer avklart forhold til visuell kunst enn til musikkskapning. Dette har fordeler og ulemper. Fordelen er at man kan starte med blanke ark uten mange bindinger. Dette åpner for kreativitet hvor det er lov til å prøve og feile. Ulempen ligger i mangel på veiledning når man går seg fast og ikke selv forstår hvorfor. Kjærnes peker på en generell mangel på kunnskap om musikkskapning i vårt samfunn og belyser dette med et eksempel fra en forhandler av musikkutstyr sammenlignet med de som selger tegne/male saker til barn, han sier:

Bare gå i en litt ordentlig butikk å si at du har en 4-åring som skal ha sitt første fargesett, hva anbefales? ... jo, da finner vedkommende redskap som er egnet for at en 4-åring skal kunne komme i gang. Går du derimot inn i en musikkbutikk og sier du har en 4-åring som er veldig interessert i musikk, og spør hva som anbefales å starte med. Vil du rett og slett ikke få noe svar.

Jon Halvor Bjørnseth sier at komponering springer ut fra et ønske om å lage noe selv, det kan gjenspeile seg over flere felt. Noen liker for eksempel å spikke barkebåter andre liker å skrive fortellinger. Noen ser en mulighet i sin kunnskap om musikk.

Kai Lennert Johansen mener man i henhold til grunnskolens fagplaner må starte komponering i 1. klasse, fordi det er viktig at elevene tidlig får dekket noe av sitt uttrykksbehov og bli bevisst det med lyd og klang i vid forstand. Elevene skal jobbe med rytme, melodi, klang, dynamikk og form i en meningsfull sammenheng som oppleves som spennende og artig.

Bjørn Howard Kruse mener komponering i veldig vid forstand er en aktivitet som starter i menneskesinnet helt fra fødselen. Barnet søker hele tiden å få orden på alt det nye de opplever. Han sier:

De gestalter jo hele tiden – når de blir født må de jo få orden på ting de opplever, som de ikke har sett før. Så de er i ferd med å komponere fra de er født.

Han betrakter det å komponere som en interdisiplinær aktivitet. Han ser ofte ut over musikken for å kunne se ting i et større perspektiv. Når det oppstår en ny ide eller en spennende tanke hos barn, kan det gi seg utslag i et akutt uttrykksbehov, og det kan skje helt spontant og overraskende fort, ”- jøss det var interessant!” Da kan man se hvordan barna leter etter ord for å kunne formulere en komposisjon i ord. Dette for å kunne gi uttrykk for det konseptet de har i hodet.

Kruse mener dette er begynnelsen og et naturlig utgangspunkt for undervisning i musikalsk komposisjon. Komponeringsaktivitetene må knyttes opp til et uttrykksbehov barna har utfra hva de tenker. Han understreker at tenkning er en meget viktig side og en rød tråd gjennom hele komponeringsprosessen slik han ser det. Han trekker inn heuristisk forskning som handler om å utforske sin egen tankeverden. Hensikten er å forstå hvordan man bearbeider ideer og får i gang en dialog mellom det man tenker og det man umiddelbart og intuitivt forstår av sanselige inntrykk. Det oppstår en (indre) dialog som kommer til uttrykk i form av selvstendige meninger eller ønsker. Selv hos 7-8 åringer kan man se hvordan dette tankearbeidet skaper intensjoner og meninger som de ønsker å dele med andre.

Når man etter hvert begynner å gi uttrykk for dette med lyd eller et annet materiale, avhenger av mange faktorer. Kruse sier at å komponere er en ganske selvcentrert trang som bygger på en grad av selvtillit. Man må ha tro på at det vil være interessant for andre å høre en versjon av et konsept man selv har. Om man ikke har denne troen, kan man likevel ha gode opplevelser og utbytte av å komponere på enerom, men da er det som han sier, terapi. Han legger til:

Men i det øyeblikket du ønsker å eksponere det for andre, blir det kunst, for å si det på en enkel måte.

Paynter sier om komponering og tenkning:

Komponering er den sikreste veien for å utvikle musikalsk vurderingsevne

og gradvis forstå hva som ligger i begrepet “tenkningen” i musikken (Paynter 1997:18).

### **3.4 Komponering og overførbare verdier**

Dette avsnittet tar for seg komponering som metode og tenkemåte knyttet til kreativitet og kunstneriske prosesser. Hvilke overførbare allmenndannende verdier i form av læring og opplevelser, genererer slike prosesser? Jeg refererer og siterer først flere av John Paynters tanker om kreativitet i forhold til kunstneriske prosesser i skolen og følger opp med informasjon fra mine informanter.

I et skolesystem hvor det bare er læreren som formidler kunnskap og fakta, finnes det ingen mulighet for direkte deltakelse i musikkens virkelige spennende kunstneriske prosesser. Det særegne ved kreative prosesser er at det i større grad enn annet tankearbeid bygger på personlige preferanser og valg. Som metode/læringsmåte er dette viktig fordi det er basert på å gi elevene uavhengige og inspirerende tilbakemeldinger på de ideene og intensjonene som ligger bak deres uttrykk. Dette skiller seg klart fra det å bare motta kunnskap eller opparbeide sine evner gjennom strenge regelstyrte læringsprosesser.

Paynter mener at kreativitet bør stå i sentrum for de affektive sidene ved en læreplan. Affektive sider eller mål knyttes til det å uttrykke og oppleve. Kreativitet må her forstås som uttrykk for fantasi, originalitet og oppfinnsomhet, noe som åpner for personlige tolkninger og variasjoner. Han minner om at kunsten alene ikke har monopol på kreativitet, men at kunst representerer et innovativt syn på verden. Det å ta sjanser og utfordre er viktige sider ved kunsten og viktig for de tankemessige og skapende prosesser som fremtidige generasjoner skal engasjeres i.

Det er slike forhold som understreker hvorfor vi trenger den kunstneriske kreativiteten i undervisningen. Vi skal styrke vår bevissthet om det totale globale samfunn og bli oppmerksom på hvilke muligheter som åpner seg i forholde til det. Han skriver:



Et forsøk på å konkretisere noen av de flyktige og abstrakte forholdene vi sanser for så å uttrykke det i form av dikt, dans eller musikk, kan være en kraftfull måte å utvikle ny forståelse for – selvet, omgivelsene, menneskene, stedene, ideene og handlefriheten (Paynter 1992: 9ff).

Paynter sier videre at for de fleste av oss er musikk noe man lytter til på samme måte som et maleri er et objekt man ser på. Det er likevel viktig å se både musikk og malerier som noe mennesker *lager* og at det er denne skapende handlingen som med rette gjør det til kunst (ibid:19).

Jon Halvor Bjørnseth sier om musikk som kunstnerisk uttrykk:

Jeg synes det er viktig i seg selv at de lærer seg musikken som et kunstnerisk uttrykksmiddel og at de får erfaring i at musikk er noe man gjør aktivt. Det er ikke bare som en slags dusj man kan skru på, og så tyter musikken ut. Å prøve og få et bevisst forhold til det irregulære, at man bevisst kan rykke litt på forventningene og ikke havne der man forventer hele tiden. ... Overraskelse er ting vi ofte bruker, og selv små unger er veldig med på poenget med at ”nå overrasker vi publikum!” Det er interessant, for da består verkstedsarbeidet ofte i å oppdage disse forventningene og bli bevisst på dem, men ikke være tvunget til å følge dem.

Bjørn Howard Kruse sier at målet med musikk eller andre estetiske fag i skolen ikke er å utdanne små kunstnere. Målet er å skape en innsikt eller bevissthet om de overførbare verdiene det representerer til andre fag, andre mennesker, og til deg selv og livet for øvrig. Man trenger en *reflektiv* komponent i skolen. Det er veldig lite rom for refleksjon innenfor de andre skolefagene, men når man jobber med estetiske fag så er det nettopp det som er grunnlaget.

Bjørn Morten Kjærnes er inne på noe av det samme. Han sier komponering alltid skaper et stort engasjement fordi det også innebærer opplevelser, refleksjon og bevisstgjøring

omkring egne valg. Elevene må svare for og ofte begrunne sine valg. Han sier videre at komponering er en morsom og inspirerende læringsmetode for mange elementer. Man opparbeider en forståelse underveis som ikke alltid er konkret, men som likevel forsterker sluttresultatet. Komposisjon som aktivitet må utvikles over tid i tråd med både praktisk og teoretisk musikkunnskap. Dette er noe av utfordringen med å ha komposisjon på en såpass sentral plass i musikkfaget.

Kjærnes sier om opplevelse at det spesielle med komponering, er at man får et eierforhold til det, det er noe av en selv som skal vises frem. Det kan gi et ekstra løft til komposisjonsprosessen og dette skaper ofte sterke opplevelser underveis. Fremførelsen er viktig og må foregå i en tillitsfull atmosfære, hvor man får en god mottakelse og kan glede seg over hva man har fått til. Han sier at dette både inspirerer og motiverer elevene. Det øker konsentrasjonen og bedrer samhandlingen i en gruppestyrt læringsprosess, på denne måten kan komponering sette standarden og gi overføringsverdi til andre fag og læringsprogrammer.

Jon Halvor Bjørnseth peker også på bevisstgjøringen som et læringsutbytte. Ved å komponere kan man øke kunnskapen om ulike sjangere og stilarter, man lærer å lytte og tenke på en annen måte:

Hvorfor valgte han..(..) men hvordan er egentlig dette stykket konstruert og hvorfor er det en så utrolig lang intro på den låta? Hvorfor høres Bohemian Rhapsody helt andelede ut enn alle andre rockelåter? De får masse tanker i hue etter å ha komponert selv, som jeg tror er bra.

Han snakker også om sekundære virkninger som fagkunnskap om form, dynamikk, kontraster, formingsstrategier, fraser og melodier. Det er også læring i de sosiale sidene ved å spille og komponere sammen i grupper. Han fremhever ellers at elevene må få oppleve at musikk ikke bare er noe man velger fra uendelige lister for å dele ut ”likes” (engelsk, fra sosiale medier) til. Det er viktig at de får oppleve å skape musikk fra A til Å, bygge den opp, forme den og skrive en tekst til hvis det skulle være behov for det.

Som et annet eksempel på overførbart læring trekker Bjørnseth frem erfaring med tydelige og realistiske budskap. Det er de mest robuste ideene som overlever. Han kaller det en slags ”survival of the fittest” på motiv og ideplan. Man må forhandle for å få sine ideer igjennom. Han sier:

Så kan det hende at du noen ganger får ditt forslag igjennom, ” ... jamen vi tar fire sterke slag og blåser i et horn, det er realistisk, det kan vi klare å få til”. Mens noen sier at, ” ... men nå lager vi en komplisert greie hvor halvparten av orkesteret spiller i dobbelt tempo og den andre halvparten spiller i trippel tempo og samtidig leser vi fadervår baklengs gjennom en mikrofon, også..” Noen kan begynne å få syke ideer i hodet, og da er det viktig for oss er å si at det er ikke feil, eller det er ikke nødvendigvis en dårlig ide. Men vi innser at den ideen som var så rar, den rekker vi ikke å prøve nå, eller den klarer vi ikke å få til .

Han fremholder at dette er en erfaring som ikke bare dreier seg om komponering, men kan overføres til mange andre forhold hvor man trenger ”å selge inn” en ide i en gruppe. Man må være klar og tydelig for å få folk med seg. Hvis ikke er det andre som får gjennomslag for sine forslag.

Kai Lennert Johansen knytter læringen til kompetansemålene i LK06, hvor elevene skal komponere med utgangspunkt i musikkens elementer. Læringsmålet er å skape en meningsfull sammenheng gjennom en opplevelse av mestring og en bevisstgjøring om det å forme lyd. Han sier:

(...) og da skal vi kalle det å komponere sånn at elevene tidlig får et forhold til begrepet å komponere. Det er ikke noe som er forbeholdt voksne menn med skjegg!

Johansen vil ikke snakke om de dype erkjennelsene når det gjelder opplevelse, men holde seg til hverdagslige klare begreper. Han sier i tråd med hva Kjærnes sa, at

opplevelsen ligger i gleden elevene føler og kjenner på, når de har skapt noe som andre synes er fint å høre på. Det er veldig spennende å lage noe som kan vises frem for andre.

Bjørn Howard Kruse tror at det fremste læringsutbytte man får fra musikalsk komposisjon, ligger i å opparbeide en fortrolighet og tillit til sin egen beslutningsevne, både med hensyn til vilje og konsekvens. Det å skape noe bygger på en serie med beslutninger, man ser resultatene som vokser frem og fortsetter å bygge. Man lærer seg å ta konsekvensene av sine egne intuitive beslutninger hele veien.

Om opplevelse sier Kruse at det fokuseres for lite på lyttedelen av det å drive med musikk. Komponister og utøvere er lite bevisste på hva som skjer i lytterens bevissthet.

Jeg sier til komponister hele tiden at de også må, som en del av komposisjonsprosessen, med jevne mellomrom plassere seg selv i salen og forestille seg, drømme om hvordan verket fungerer der og da. Se hele verket som en tenkt forestilling, en opplevelsesforestilling med alt involvert, med lys, lyd, skygge, lukt, sted, rom og alt som spiller med i en stor opplevelsesdimensjon hvor musikken er en del.

Han snakker om at komponister må sette seg selv i lytterens posisjon og erkjenne at lytteren representerer en kompetanse som er løsrevet fra fagspesifikk kunnskap og ferdighet, at en god lytter er verdt å lytte til. De klarer på en annen måte enn musikere å poetisere og skape et bilde av hva de har opplevd som transcenderer fagspesifikk kunnskap. Han sier videre:

De har ikke forutsetninger for å kunne fortelle om man spilte en F eller en F# eller om det var en obo eller en klarinett som spilte. Det spiller ingen rolle for dem. De hører musikken som farger og som et spill med noe helt annet. Det er nesten umulig for oss som fagmennesker å kunne sette oss inn i den situasjonen, fordi vi er og blir analytikere.

Kruse mener at det å komponere har mange overførbare innsikter, det representerer så mye som man opplever ellers i livet også. Det viktigste når man underviser i komposisjon, er å bevisstgjøre hva det vil si å gi uttrykk for en ellers ubegripelig idé. Man må velge og holde fast på et konsept, jobbe med det, definere det og nærmest tingliggjøre noe som i utgangspunktet er helt abstrakt. Han sier: ”I min forstand er det det all kunst handler om, det å konkretisere en abstrakt idé.”

Lyd er et veldig abstrakt utgangspunkt og gir god øvelse i å bevisstgjøre hvordan man tenker. Det å formulere seg uavhengig av hvilket materiale man bruker når man forholder seg til andre mennesker i dialog – det er komponering, slik han ser det. Han kaller det også en øvelse i improvisasjon.

Paynter sier at å utdanne *et artistisk øye* eller *et musikalsk øre* begynner med å *utforske hensikten med uttrykket*, samtidig som man oppdager og lærer å sette pris på andres kreative arbeid. Dette vil igjen inspirere egne prosjekter (Paynter 1992:20 min kursivering).

### **3.5 Komposisjon og følelser**

Paynter sier at skolen selvsagt skal ha fokus på basisferdigheter som å lese, skrive og regne, men at man i undervisningen også bør stimulere elevene på områder hvor de kanskje ikke selv ville være interessert og motivert til å engasjere seg i, som for eksempel evnen til å kjenne igjen og håndtere egne følelser. Han sier også at vi trenger å bekrefte og styrke vår kulturarv, men må være våken for subtile endringer i verden rundt oss og forberedt på å reagere med både følelser og fantasi. Hele vår eksistens er sansebasert og dersom skolen overser følelsenes rolle og betydning for barnas utvikling, står vi i fare for å utdanne bare ”halve barn” (Paynter 1992:9ff).

All bevisst omgang med musikk er en reise i følelser, fantasi og oppfinnsomhet og disse sidene binder sammen komponering, fremføring og lytting. Derfor må disse ha en fremtredende plass i musikkfaget (Paynter 1992:13).

I et sentralt kompetansemål for komponering etter 7. klassetrinn heter det at eleven skal kunne: “ Uttrykke egne idéer, tanker og følelser gjennom bevegelse og dans” (LK 06: 141). Siden det påfølgende skal dreie seg om tanker, følelser og hukommelse, har jeg hentet teori- og forklaringsmodeller fra musikkpsykologien.

Å lage egne danser er populært blant elever på mellomtrinnet og særlig blant jentene. Det å uttrykke egne idéer, tanker og følelser innebærer både en musikalsk mening og en følelsesmessig mening. I dagens popkulturelle virkelighet, er det å være fan av noen en positiv kraft i livet.

Det handler om tilbedelse og forelskelse, sterke følelser, og om i hvilken grad man skal la idolet organisere egne identitetsprosjekter (Kamsvåg 2013).

Forskere på musikk og emosjoner mener at bruk av indre bilder er en direkte årsak til at musikk som medium, er så viktig for ungdom. Den bidrar til å mane frem sterke emosjonelle bilder som binder sammen et selvilde. Musikken muliggjør en personlig utforskning av alternative selvilder i søken etter personlig identitet (Juslin & Vestfjäll 2008:566-567).

Det er lett å sammenligne idoler med guder, konserter og show med religiøse seremonier. Den amerikanske forskeren Ellen Dissanayake sier at i stede for å spørre etter hva som føles, ville det være mere fruktbart å se på hvordan følelser oppstår. Basert på etologisk forskning foreslår hun en systematisering som innebærer fire kilder til følelsesmessig respons på musikk. Dette gjelder for de vanligste former for musikk som vestlig kunstmusikk, musikk til ulike seremonier, moderne populærmusikk og andre former. Disse fire kildene er:

- a – appellere til medfødte sansebaserte og kognitive forutsetninger.
- b – appellere til både medfødte og kulturelt betingede assosiasjoner og konnotasjoner.
- c – bruken av entrainment (synkronisering), tilpasning, drift (la seg rive med) og oppbygning.

d – effekten fra manipulasjon av forventning.

*Entrainment* (c) kan enkelt forklares som et samhold med andre hvor det skapes en følelse av velbehag eller eufori. Flere studier innen nevrologi har undersøkt nevrobiologiske kilders evne til å produsere følelsesmessige utladninger med en intensitet som vil gi en subjektiv følelse av ro, ekstase, tilknytning og transcendere en tilstand av enhetlig samhold. Selv om disse teoriene bygger på mystikk og altererte tilstander innen religiøse seremonier, kan de overføres til bruk av musikk og dans på andre arenaer.

Emosjonelle kvaliteter som fremkommer av rituelle tilstander er ofte en effekt av hurtige og langsomme repeterte rytmer. Begrepet *tilpasning* (c) viser her til hvordan sentralnervesystemet tilpasser seg effekten av disse endringene. Disse effektene skaper også *medrivende adferd* som fremkaller altererte tilstander som transe eller ekstase. *Oppbygging* (c) med både hurtige og langsomme rytmer kan skape sterke emosjonelle enhetlige tilstander i hjernen. Selv utmalte langsomme og repeterte aktiviteter som for eksempel messing eller kontemplativ bønn, stimulerer det parasympatiske system (del av det autonome system som ikke lar seg styre bevisst, kontrollerer bl.a. hjerterefrekvens, svette, rødming, “gåsehud” etc.). Når aktivitetene når høye nivåer, vil effekten være motsatt av sympatisk opphisselse, men med de samme emosjonelle uttrykkene som ekstase, grenseløshet eller flow. Flow kan beskrives som å gå ut av sitt ordinære *selv* over i an alterert form for bevissthet, en kobling til en “høyere” makt. (Bergstrøm 2005:9) (Trevvarthen 2009:540)

*Manipulasjon av forventning* kan i rene musikalske termer gjøres på uendelig mange måter, men innen puls og rytmikk handler det veldig enkelt sagt om å plassere musikalske elementer på betonet/ubetonet tid i en takt. Synkoper skaper spenninger som forventer en avspenning mot et betonet taktelement, et nedslag (downbeat). Melodisk spenning skapes når melodier og harmonier beveger seg bort fra grunntonen og spenningen utløses ved kadenser tilbake til tonika (Snyder 2000:184ff).

Melodiske skjemaer gjør det mulig å lagre store mengder av melodisk informasjon i hukommelsen (ibid: 154). Slik informasjon vil også alltid danne grunnlag for forventninger. Forventninger som innfris gir en positiv følelse og i motsatt fall skapes økt spenning og mulige negative følelser. Men musikalske forventninger kommer ikke av seg selv.

Som språk består musikk av små elementer satt sammen i hierarkisk strukturerte seksjoner etter regler som skal gi et velformet resultat. Det er bare gjennom å forstå disse reglene (grammatikken) man kan oppleve musikalsk forventning. Disse forventningene er altså basert på lytterens tidligere erfaringer med samme musikkstil. Følelsesmessige reaksjoner inntreffer når lytterens forventninger på en eller annen måte forstyrres (Juslin & Vestfjäll 2008:568).

For å begrunne verdien av komposisjon og musikk i denne konteksten, henter jeg et begrep fra faglitteraturen, *kommunikativ musikalitet*.

### **3.5.1 Kommunikativ musikalitet**

For å forstå mer om hvordan følelser oppstår, trekker Dissenayake inn adferd og emosjonelle uttrykk i samspill mellom mor og spedbarn. Dette er utgangspunktet for begrepet kommunikativ musikalitet. Nikking med hodet, løftede øyebryn, lange smil og bølgende stemmelyder som demonstrerer hengivenhet fra mor til spedbarn, kan betraktes som interaksjonsritualer. I interaksjonen er smilene bredere og lengere, et bukk med hodet stopper opp i bakoverlent stilling, nikk med hodet gjentas i rytmiske bevegelser, blinking med øyebryn stopper opp for å vise et åpent, interessert og vennlig uttrykk. Stemme som snakker til spedbarn er overdrevet høy i tonehøyde, de har nærmest sanglige konturer, repetisjon av ord og fraser og lange innlagte pauser. Mødrene videreutvikler disse elementene etterhvert som barnet vokser, og manipulerer forventningene hos barnet med pauser, forsinkelser og dynamikk m.m.

Disse elementene brukt i spontan interaksjon mellom mødre og småbarn, er det Dissanayake benevner som protoestetisk eller som felles interaktivt uttrykk,



protomusikalsk kommunikasjon. Hun sier at dette kan brukes som et grunnlag for senere intensjonale estetiske aktiviteter og fortsetter:

Det er hva folk i alle medier gjør når de lager kunst; de formaliserer, repeterer, overdriver, utarbeider og manipulerer forventninger med hensyn til bevegelser, lyd, materialer, objekter, ord, omgivelser, temaer og ideer (Dissanayake 2009:534f).

Oksytoksin og endorfiner skilles ut i moderlig og annen omsorgspreget adferd og øker positive følelser av glede og eufori. Dette gjelder også for interaktivitet innen sport og dans. Man regner det som veldig sannsynlig at det også skjer under store seremonier. De repeterte interaktive lydene og bevegelsene fra temporal kunst (musikk, dans, film, drama) vil styrke fellesskapet (protoestetiske mekanismer) og skape tettere bånd til de andre deltakerne.

Effekten av de protoestetiske mekanismene vil overlape hverandre og til tider være umulig å skille. Likevel er de tydelig representert i fellesskapet som formalisering, repetisjon, overdrivelse, utdyping og manipulasjon av forventning. De vil øke oppmerksomheten og bidra til at musikken gir en følelsesmessig virkning. Dette gjelder særlig for musikk og bevegelse sammen.

Dette er emosjonelle føringer som i varierende grad vil være til stede når elevene utformer dansene sine med utgangspunkt i idolenes egen musikk. Det er slik de helst vil ha det. (ibid: 534-541 mine kursivering og parenteser).

### **3.6 Kreativitet og kreative egenskaper**

Skapende læring og kreativitet er begreper som brukes om hverandre. Disse begrepene knyttes særlig til komponering, men også til lytting og musisering. Hva er kreativitet? Hva kjennetegner en kreativ person?

Kreative handlinger kjennetegnes av å være originale og nyskapende samtidig som de har verdi, det vil si tjener et formål og vekker interesse. Mye av forskningen på

kreativitet har sin opprinnelse i USA på 1950-tallet og en av de som ledet an var Paul Torrance. Han beskriver kreativitet som et vellykket skritt inn i det ukjente, bort fra det vante, å bryte ut av ”formen”, være åpen for erfaringer og tillate at en ting leder til noe annet, omstrukturere ideer og se nye sammenhenger. Kreativitet kan være prosess eller produkt og kan i tillegg beskrive personer eller miljøer. Han definerer kreativitet ut fra følgende personlige egenskaper:

- Sensibility* å være følsom/ oppmerksom/ involvert i oppgaven.
- Fluency* evnen til å produsere/ komme opp med mange ideer.
- Flexibility* evnen til å komme opp med varierte ideer med ulike vinklinger og tilnæringsmåter.
- Originality* komme på ideer som er uvanlige ”off the beaten track”.
- Elaboration* evnen til å utdype og utarbeide ved å fylle inn med detaljer.
- Redefinition* evnen til å definere eller oppfatte noe forskjellig fra det vanlige etablerte tenkelige (Torrance 1977: 7).

Kreativitet er en del av intelligensen. De som ser klare skiller mellom originale og uoriginale ideer hevder at kreativitet er resultat av de samme kognitive prosesser som annet tankearbeid (Starko 2009:55 og 83). Man skulle da tro at intelligens og kreativitet var nærmest to sider av samme sak, men forskning har vist at det ikke er så entydig. Lavt skår på en IQ-test gir lett lavt skår på kreativitet også, men høy skår på IQ gir ikke automatisk høy skår på kreativitet. De med høy IQ-skår havner også på middels og lave nivåer på kreativitetstester. Følgelig er det også andre faktorer som påvirker kreative ferdigheter. Tester utført i USA allerede på 60-tallet viste at individuelle forskjeller heller ikke hadde med arv å gjøre, men mer var et resultat av erfaring (Torrance 2009:13). Kreativitet handler om komplekse prosesser som involverer ulike kognitive kapasiteter i relasjon til hele personlighetsbildet med variable behov, holdninger, verdier, mål og emosjoner (Kaufmann 2006:64). Andre forskere fremhever hengivenhet til arbeidet, uavhengighet/selvstendighet, en trang til eller et driv mot originalitet og fleksibilitet som klare personlige egenskaper hos kreative mennesker (Hayes 1990:3).

Kaufman omtaler kreative mennesker som Januspersonligheter altså med to ansikter, og beskriver ti kontraster:

*Ro og uro.* Et stort engasjement gir ofte et høyenergisk driv i kreative prosesser. Sett utenfra kan det virke stressende og kaotisk. Mange høykreative personer opplyser imidlertid at de jobber best sent om kvelden og om natta når det er ro og alle andre sover. Det viktigste her er at denne typen personer har kontroll over egen energi uavhengig av hvilken dag det er eller hva klokken måtte være.

*Smart og dum.* Stor selvtillit som gjør personen “høy” på egen originalitet uavhengig av resultatets nytteverdi. Dette oppfattes som dumt, men forklaringen kan ligge i at kreativitet fordrer en høy grad av intellektuell åpenhet og at det da av og til kan vippe over i naive formuleringer som kan virke direkte dumme. Naivitet er ellers fremholdt av bl.a. Goethe som kanskje den viktigste egenskap for kreative personer.

*Fantasten og realisten- eller lek kontra realisme.* Her beskrives lekenhet som en forsterkende faktor for utforskningsarbeidet, men at prosjektet må realitetsforankres for å komme i mål.

*Sosial og ensom.* Noen er veldig utadvendte, mens andre er innadvendte. Mange kreative personer treffer de beste ideene i total isolasjon og ensomhet, men har samtidig behov for innspill og bekreftelse fra et fagmiljø eller fra et publikum. Dialog er viktig for å komme inn i nye tankebaner som også leder til egenrefleksjon.

*Ydmyk og stolt.* Kreative personligheter kan være arrogante, men mange er veldig ydmyke i forhold til eget arbeid. Dette forklares med at de kjenner fagets forgjengere og deres betydning for egen suksess og man vet at viktige oppdagelser eller originale kunstneriske arbeider kan skyldes tilfeldigheter og flaks.

*Maskulin og feminin* – at kreative personer kan ha utpregete androgyne personlighetstrekk og de evner å se problemer både fra en mannlig og kvinnelig side.

Det dreier seg om tankeprosesser og har ingenting med kjønnsidentitet å gjøre. Det er ellers veldig relevant her å nevne at grupper hvor menn og kvinner arbeider sammen er de mest kreative.

*Opprørsk og tradisjonell.* I tillegg til tidligere omtalte egenskaper som uavhengighet og selvstendighet, har kreative personligheter ofte et opprørsk sinnelag, en slags trass mot konvensjoner. Man våger å gå mot strømmen, mot tradisjonen og spiller ikke "safe". På den andre siden må også innovative personer forholde seg til de tradisjonelle og metodiske retningslinjene i faget.

*Lidenskapelig og objektiv.* Høykreative personer og særlig kunstnere engasjeres veldig sterkt emosjonelt i sitt arbeid, med fare for å miste et objektivt overblikk. For sterke følelser gjør det vanskelig å akseptere andres innspill og kritikk.

*Smerte og glede.* Å tøyne grensene og konstant drive med faglig nybrottsarbeid medfører smerte, fordi man alltid står laglig til for hogg fra de som ønsker status quo. Samtidig opplever kreative personer stor glede fordi de har et veldig nært forhold til arbeidet sitt og inspireres av gode oppgaver.

Ellers knyttes mange andre negative og positive karakteristikk til kreative personligheter som; ustabile, uansvarlige, rampete, ukontrollerte, selvopptatte, taktløse, lite samarbeidsvillige og på den andre siden; originale, eventyrlystne, liberale, raffinerte, tolerante, subtile, spontane, interessante, fleksible, artistiske og opptatt av etikk og samfunnsmoral. Betegnelser som schizofren, depressiv og gal knyttes også historisk til flere kreative personer (Kaufmann 2006: 71-79).

Disse karakteristikkene har i varierende grad relevans når man skal vurdere barns kreativitet knyttet til aktiviteter i grunnskolen. Da må man også se etter kriterier mer tilpasset barnas egen livsverden, som bl.a. nysgjerrighet, fabuleringsevne, eventyrlyst, skattejakt, skaperglede, fantasi, bevegelse, lek og humor. Leken er sentral i barns utvikling og like sentralt for kreative mennesker. Homo Creativus er også Homo Ludens

(ibid:18).

I senere års forskningsprosjekter har man ønsket å dele kreativitet inn i nivåer fra det *enkle* til det *eminente*. Hverdagslige påfunn som små innfall av oppfinnsomhet for å takle de daglige gjøremål kalles også ”creativity with a little c” eller ”fluid creativity”. Større kreativitet som utvider og sprenger fagets grenser, kalles ”creativity with a big C” eller *eminent creativity* (Starko 2010:10).

Men elevenes kreative potensiale vil bare kunne komme til sin rett i skolen når metodikken og pedagogikken åpner for det. Dersom intensjonene er å ta i bruk eller utvikle kreative evner, må læreren skille mellom kreativ læring og læring for kreativitet.

### **3.7 Kreativ læring eller læring for kreativitet?**

Det er en klar sammenheng mellom oppgavens utforming og hvilke kreative betingelser elevene får i komposisjonsprosessen. I metodisk sammenheng kan det være nyttig å avklare begreper som *kreativ læring* og *læring for kreativitet*. Britiske forskere har definert disse begrepene med bakgrunn i forskning på småskolebarn og kreativitet, publisert i 2004.

*Kreativ læring* dreier seg om pedagogikken, rammene og ulike tankemessige og praktiske tilnæringsmåter for å tilegne seg ny kunnskap. *Læring for kreativitet* fokuserer på å utvikle kreative evner hos den enkelte elev i en prosess hvor elevene opplever at egen innovasjon er mulig og nødvendig. De styrer selv aktivitetene (autonomi), fremdriften og får eierskap til egen læring gjennom å forstå hensikten med prosessen. Forskerne bruker uttrykkene *agency* og *learner inclusive*. Begge viser til at eleven har den sentrale og operative rollen, mens læreren får en støttefunksjon (Jeffrey og Craft 2004: 7-14).

Kan man skille mellom disse begrepene eller flyter de over i hverandre? Noen advarer mot å dikotomisere kreativitetsdimensjonen i undervisningen, hovedsakelig fordi

dikotomier kan bidra til å utvilke restriktive pedagogiske ideologier (ibid s.1). Man ønsker å understreke at lærere praktiserer *læring for kreativitet* og *kreativ læring* der det passer, noen ganger til og med samtidig. Læring for kreativitet kan også oppstå helt spontant og uten å være planlagt i undervisningssituasjonen (ibid:14).

Britiske myndigheter har likevel valgt å holde på denne dikotomien for å kunne fokusere på *læring for kreativitet*. Dette mener de kan styrke elevens forståelse av ansvar for egen læring, ved at de utvikler en autonomi i forhold til målsetting, planlegging, oppfølging, vurdering og ledelse (ibid:17). Jeffrey og Craft studerte barna i mange læringssituasjoner knyttet til fagene matematikk, biologi, naturfag og fysikk. Kunstfag som tegning, form og farve eller musikk og drama er ikke nevnt.

En nærmere studie av læreplanene gir få retningslinjer for hva som kan egne seg for *kreativ utforskning* og hva som egner seg for *kreativ læring*. Kreativ utforskning vektlegger en fri, kreativ og elevsentrert prosess med fokus på elevenes egne, frie og originale uttrykk. I kreativ læring brukes kompositorisk arbeid som metode for læring. Det er lærerens plan som styrer prosessen og elevens kreative handlingsrom er begrenset av den (Sætre 2010: 218).

Komponering som kreativ utforskning eller kreativ læring kan med hell også benyttes for å nå kompetansemål innen musisering og lytting.

Eksempel 1:

I et av kompetansemålene for musisering etter 2. trinn står det (LK06: 140):

“... eleven skal kunne bruke stemmen variert i ulike styrkegrader og tonehøyder.”

Dette er et bra tema for kreativ utforskning med fokus på trinnvis og glissando sang oppover, nedover og bort på skalaen. Barna tegner egne “sanger” på ark – senere på tavlen og dirigerer/fremfører for hverandre. Styrkegrader legges til med dynamiske tegn som for eksempel “krokodillegap”.

Denne oppgaven skaper alltid høy temperatur og larmende munterhet, men konsentrasjonen holdes oppe av mestringsgleden. Allerede på dette nivået (5-6 års stadiet) ser man store forskjeller i barnas eksplorative mot og tydelige tegn på originalitet. Oppgaven er slik jeg ser det både *læring for kreativitet* og *kreativ læring*.

Eksempel 2:

I kompetansemål for musisering etter 7. trinn heter det (ibid: 141):

“... eleven skal kunne oppfatte og anvende puls, rytme, form, melodi, klang, dynamikk, tempo og enkel harmonikk i lytting og musisering.” Her er alle elementene som rommer alle fargene og en uendelighet av variasjonsmuligheter som roper på en fri utforskende komposisjonsprosess. Det forutsettes at elevene har grunnkunnskap om alle elementene. Oppgaven er å lage en komposisjon med fire eller flere valgfrie elementer, med ABA (to ulike deler) som minste form, som kan bygges ut om de vil og har tid. Det siste er ofte det mest avgjørende.

Dette er en oppgave som gir veldig inspirasjon til klassens “musikere”, de som spiller et instrument og har musikk som del av sin aktive fritid. Her oppleves idétilfanget så stort at mange grupper bobler over av entusiasme og får problemer med å sortere og velge. Det stiller krav til gruppens interne styring og kan i verste fall føre til konflikter og stanse prosessen. I dette undervisningsforløpet er elevene selvstyrte og har ansvar for både prosess og resultat. Det er i henhold til det overstående, *læring for kreativitet*.

Når elevene selv får i oppgave å skape musikalske forløp, blir de bevisste på komposisjon som prosess med fantasiutfordringer, valgmuligheter og kravene til hele tiden å måtte velge i et voksende hav av musikalske muligheter. Det overordnede målet er at elevene erkjenner komposisjonens musikalske og kunstneriske uttrykk og autenticitet (Nielsen 2010: 273).

Eksempel 3:

Jon Helge Sætre viser også til et eksempel på *kreativ læring*. Han beskriver en mer lærerstyrt, trinn for trinn prosess hvor elever på 7. trinn skal komponere

middelaldermusikk for å nå et kompetansemål innen lytting (LK06: 141). Prosessen beskrives med flere deloppgaver hvor elevene skal spille “Lisa gikk til skolen” fra forskjellige starttoner for å finne en toneart som kler middelalderen. Så skal de lage en ny lignende melodi og deretter et harmonisk underlag i form av en bordun av grunntone og kvint. Så til sist skal de lage en overstemme, øve og fremføre. Læreren setter også opp tre vurderingsmåter for et vellykket arbeid: Middelalderstil, sikker fremføring og godt samarbeid i gruppa. Det vises her tydelig at kreativitet ikke er det sentrale. Dette er ikke en fri oppgave, men kreativ bruk av gitte musikalske elementer og prinsipper (Sætre 2010: 223f).

Den tidligere omtalte dikotomiseringen fra britiske skoleforskere synes her å være adekvat. Kreativ utforskning svarer til komponering som elevstyrt prosess og *læring for kreativitet*. Fokus er på ars - dimensjonen i musikkfaget. Det forutsettes at læreren greier å utfordre og inspirere elevene til å skape, ikke gjenskape. Bakke sier i den forbindelse:

Arbeidsmåten, spørsmåla me stiller og måten me tenkjer på, er det som er avgjerande for om komponering skal bli et kunstfag eller om det skal bli et håndverksfag (Bakke 1995:11).

Kreativ læring svarer til komponering som lærerstyrt metode eller håndverksprosess og et større fokus på scientia - dimensjonen i musikkfaget. Lærers fagsyn påvirker undervisningsstrategien og hvilken prosess han eller hun velger. Det igjen er bestemmende for hvilken rolle læreren må ta.

Prosesser som åpner for *læring for kreativitet*, beskrives også som eksplorative. Jeg spør mine informanter: Hva kjennetegner slike prosesser? Jon Halvor Bjørnseth sier at når man jobber med dataprogrammet DPS fra Notam eller andre mer åpne individuelle prosesser, er det spennende å se at noen får en friere kreativ flyt mot enda “rarere” valg. Det oppstår forskjeller mellom elevene om hvem som ser og tar i bruk sine kreative muligheter og hvem som endå ikke har oppdaget dem. Han sier:



Man ser forskjeller. Noen hiver inn masse lyder og bruker mye tid på det, for etter en god stund å innse; ”men jeg har jo bare kastet inn noen lyder her, jeg har jo egentlig ikke gjort noe enda, jeg har jo ikke fått noen form på det.” Mens andre begynner å bygge mønstre å bruke veldig rare lyder på en systematisk og planmessig måte, og får til et resultat som de er stolte av. Da kommer de kreative løsningene.

Bjørnseth snakker varmt om åpne prosesser som gir frihet og flere valgmuligheter på idéplanet. Når elevene oppfatter mulighetene, ønsker de minst mulig innblanding fra læreren. Regler og rutiner oppleves som en tvangstrøye og forsøk fra læreren på kontroll og styring, er mer til hinder enn til nytte.

Kai Lennert Johansen sier at det eksplorative i komponering kan være å prøve ut ulike materialer. Han nevner som eksempel en oppgave med bakgrunn i klangelementet hvor utgangspunktet var ulike papirkvaliteter. Studentene skulle komponere et lydforløp bare ved hjelp av papir-genererte lyder.

Bjørn Howard Kruse tror at eksplorative prosesser oppstår i forholdet mellom improvisasjon og komposisjon. Det eksplorative ligger i det improvisatoriske hvor man ikke vet hva neste skritt skal være, men bare hengir seg til nuet og de intuitive og spontane beslutningene man gjør. Dette skjer nærmest samtidig med at man anvender sin kompositoriske innsikt og bevissthet og betrakter det hele i et større perspektiv og spør: Hva er det som skjer? Hva er det som kan skje på bakgrunn av det som har oppstått i øyeblikket?

Han viser til et Kairos og Kronos perspektiv<sup>6</sup>, hvor det forventes at man har to bevisstheter som opptrer i en vekselvirkning. Det er som en slags spenning mellom pluss og minus der det ene er subjektivt og hengivent, og det andre er objektivt og i kontroll, altså strategisk. Han fremhever at begge må være til stede i en improvisatorisk situasjon. I eksplorative prosesser vet man ikke alltid hvor man havner og man må tåle

---

<sup>6</sup> Fra Gresk mytologi

overraskelser. Man lærer seg å tåle slike kreative overraskelser og man opparbeider selvtillit og en fortrolighet i omgang med tilværelsen. Han sier:

”Alt ender jo der – skolen skal jo være en modningsanstalt for å tåle dette livet, - ikke sant - på en god måte.”

### **3.8 Komposisjonsoppgaven**

Komponering er viktig fordi det åpner for for kreative prosesser. Det å gi elevene kreative oppgaver er å invitere dem inn i en ”annen” skole hvor de selv må ta ansvar for egen læring, engasjere seg i utforskende prosesser, søke etter ny erfaring og kunn-skap. For at eleven skal kunne ta et slikt ansvar må oppgaven være tydelig og gi rom for kreative løsninger. Det er viktig at læreren forstår skillet mellom kreative oppgaver som ikke har noen eksakt fasit, og kreative metoder som ofte leder til samme mål. Denne forskjellen har grunnleggende betydning i utformingen av oppgaven og påvirker hvor stor frihet eller hvor stort handlingsrom elevene får å jobbe i.

Når noen elever setter seg ned og sier: ”Jeg kommer ikke på noe, jeg vet ikke hva jeg skal gjøre, har ingen idéer”. Da har jeg ikke laget en god nok oppgave, for da har de ikke fått det verktøyet de trenger (Sætre 2010: 225).

For stor frihet skaper usikkerhet som kan kvele arbeidet fra starten av. Elevene må vite hva de skal søke etter. Meldinger som - bare finn på noe, - vis hva du kan, - spill hva du vil, gjør mange barn usikre. Oppgaven oppfattes ikke som en mulighet for utforsking eller utfoldelse, men kan gi prestasjonsangst fordi eleven ikke forstår hva læreren vil (Nielsen 2010: 310f).

Magne Espeland beskriver en oppgavemetodikk i fire trinn:

1. Felles introduksjon
2. Veiledning, idéskaping og utvikling, bearbeiding og innøving
3. Presentasjon og fremføring

#### 4. Oppfølging og nye sammenhenger

I trinn 1, får elevene et felles faglig fundament å bygge oppgaven på. Læreren øver på oppgavens ulike elementer som det forutsettes at elevene forstår og mestrer før komponeringen starter. På den måten sikres at alle vet hva de skal lage og hva som forventes av dem.

I trinn 2, skal elevene generere musikalske idéer. Læreren skal veilede og stille spørsmål som holder elevene ”på sporet”, eller hjelper dem med ”retningen” i prosessen. Dersom introduksjonen har vært god og elevene har fått de ”søkeverktøyene” de trenger, vil de raskt kunne komme opp med mange idéer. I utviklingsfasen skal idéene prøves ut, formes og justeres. Noen velges andre vrakes mens arbeidet skrider frem. I bearbeidningen settes elementene sammen til en helhet. Her er det nye valgmuligheter og nye diskusjoner. Innøvingen setter alt på plass, uenigheter må være ryddet av veien, valgene er tatt og resultatet foreligger.

I trinn 3, skal komposisjonen presenteres og fremføres for de andre. Dette er et stolt øyeblikk for de fleste, de får anerkjennelse og ros og opplever at de betyr noe for andre.

I trinn 4, skal eleven erkjenne nye ferdigheter/kunnskap og se muligheter for videre utvikling i nye oppgaver (Espeland 1997: 27-32).

Espeland legger ikke vekt på kreativitet som egen faktor eller katalysator i denne metodikken, han er heller ikke ute etter originalitet. I de fleste oppgavene brukes komposisjon som håndverk eller metode mot ulike musikkfaglige mål. Elevenes handlingsrom er for lite og læreren er for mye styrende tilstede til at det kan beskrives som en åpen, fri og elevstyrt kreativ utforskning (Sætre 2010: 227).

Sætre sier at det ikke er oppgaven alene som avgjør om man får en god prosess og et godt resultat. Læreren har et hovedansvar med fokus på det musikkfaglige. Dette medfører også at læreren har definisjonsmakt. Dette kan føre til at elevene blir mer

opptatt av å løse oppgaven slik læreren hadde tenkt, enn faktisk selv å utnytte sin kreativitet. Han sier videre at dersom målet er kreativ erfaring, burde elevene selv få utforme oppgavene, bestemme tema, musikalsk sjanger, instrumentasjon osv (ibid:225).

Bjørn Morten Kjærnes sier om utforming av oppgaven, at utfordringen ligger i å stille de rette spørsmålene som gjør at ting kan utvikle seg fra å være en spontan happening, til en mer reflekterende arbeidsform hvor man må gjøre konkrete valg. Når oppgaven er avgrenset og klar, er det lite simulering som skal til før elevene bruker sin kreativitet og kommer opp med mange forskjellige svar. Jon Halvor Bjørnseth bruker også spørsmål som start på sine verkstedsleksjoner, han sier:

Man kan godt styre hele den første komposisjonen ved enkle spørsmål, og så senere gi dirigentpinnen til noen andre og be en elev gjøre tilsvarende, og da skjønner de opplegget fort.

Når resultatet foreligger, understreker han at elevene bestemte alt selv, han bare stilte noen enkle spørsmål. Elevene tar poenget med seg over i neste oppgave som kan være et gruppearbeid. Han fortsetter:

”Husker dere hvordan jeg gjorde i sted? Jeg bare spurte og så bestemte vi oss, og så bestemte vi oss, og så bestemte vi oss. Nå får dere bare et kvarter på dere, så kan dere bestemme hvordan musikken skal gå, uten at jeg er med.” Det går som regel overraskende bra!

Kai Lennert Johansen understreker at oppgaven må avgrenses og tilpasses målgruppen. Han sier at man gir elevene frihet, men også noen rammer. Oppgaven må være klart definert. Meldinger som, ”bare gå i gang”, er vanskelig for de fleste, men man blir stadig overrasket over elever som takler oppgaver som ”lag en sang”, uten at pedagogen blander seg opp i prosessen.

Bjørn Howard Kruse sier om egen praksis ved NMH at han var veldig opptatt av satslære og de ulike satsteknikkene da han startet på 1970 – tallet, men at han etter hvert har begynt og betrakte det hele mer som et fenomen og gir sine studenter det han kaller ”blackbox oppgaver”. Dette er friere oppgaver hvor studentene selv kan velge musikkstiler og teknikker, men hvor fokus legges på hvordan de ulike delene i musikkstykket forholder seg til hverandre. Dette gir studentene klare utfordringer, men også større kreativ frihet.

### **3.8.2 Kreativitet vs. konformitet i komposisjonsprosessen**

Barn er inntil en hvis alder helt fri for konformiteten som ofte ligger i de voksnes vurderings kriterier. Denne friheten åpner for nye kombinasjoner og transformasjoner, men under det hele er det en mangel på evner og mentale modeller. Når barn vokser, tilegner de seg evner og tilpasser seg regler som helst skal kan øke kreativiteten. Det er likevel en fare for det motsatte, at kreativiteten dempes fordi barna sammenligner sine resultater med modeller fra de voksnes verden og dermed øker sin konformitet. Dette kan igjen føre til at de mister sin frihet, sin selvtillit og kanskje til og med mister interessen for skapende arbeid (Tafari 2006:135ff).

Bjørn Howard Kruse sier også noe om ulemper på grunn av konformitet i deler av studiemiljøet ved NMH. Han mener det er viktig at komposisjonsstudentene liker det de lager, at de ikke må fortape seg i det materielle og strukturelle, men de må være sitt eget publikum og like det de gjør. Han sier:

Jeg har undervist i komposisjon nå i nesten 40 år og jeg har opplevd flere ganger at studenter har sluttet å komponere, fordi de oppdager at det de har lært på musikkhøgskolen, bare gjør at de skriver musikk de ikke liker isteden for å fortsette med det de likte da de kom inn på musikkhøgskolen. De følte at de måtte tilfredsstille de forventningene som tilhørte et gitt miljø, la oss si samtidsmusikkmiljøet. Det har i visse perioder opp gjennom årene, vært veldig esoterisk eller innesluttet, kategorisk og dogmatisk i forhold til et estetisk ideal. Hvis du ikke henga deg til

det estetiske idéet, var du liksom ikke inne i varmen. Du ble ikke respektert, fikk ikke midler, fikk ikke stipender, ikke stillinger. Det kan ha katastrofale konsekvenser for en 22 åring. Det er viktig at du liker det du gjør.

Stein Bakke beskriver forholdet mellom kreativitet og konformitet. Skal kreativitet være underlagt en kontrollerende konformitet eller styrende autoritet som fastsetter rammene for hva som er akseptabelt? Han spør:

Må elevene og samfunnsborgerne alltid være kreative bare innenfor rammene som de styrende definerer, eller ønsker vi å praktisere kreativitet som en måte å møte alle situasjoner i livet på, med risiko for at det kan bli stilt spørsmål om for eksempel oss og systemet vi representerer (Bakke 2002:13)?

## Kapittel 4 KOMPONERING OG ESTETISK BEVISSTGJØRING

All komposisjonsmetodisk faglitteratur peker på estetisk forståelse og estetisk bevisstgjøring som de mest åpenbare lærings- og erkjennelsesmuligheter knyttet til komponering. Men hva rommer egentlig disse begrepene?

### 4.1 Estetisk dannelse

Ordet estetikk stammer fra det greske *aistesis* som betyr sans, følelse eller fornemmelse. På den bakgrunn kan man forstå estetikk som en erkjennelsesform hvor sansene tilskrives et fysiologisk basert opplevelses- og erkjennelsespotensial. I en mer kulturell kontekst er det vanligste syn på estetikk utledet fra antikkens dyrking av skjønnheten i en materialistisk verden. Dette er senere gjennom åndelige og religiøs påvirkning blitt til det vi i dag kaller *læren om det skjønnne* (Sørensen og Austrang 2010:40).

I alle læreplaner fra 1960 og frem til vår tid har estetikk dreid seg om det skjønnne eller det som er vakkert. Det er Varkøy som sier dette ut i fra en lang og detaljert studie av grunnskolens fagplaner fra 1960 (FP60) til 1997 (L-97). Når man vurderer fagplanene ut fra disse enkle begrepene knyttet til estetisk refleksjon, kan det synes som planene gir uttrykk for en snever kunstforståelse. Det kan være grunn til å spørre; Er all kunst vakker? Er det i disse læreplanene plass til musikk som i utgangspunktet ikke kan betegnes som vakker, for eksempel avantgardmusikk og heavyrock? (Varkøy 2001:183).

Også kunnskapsløftet LK06 fra inneholder formuleringer som: ”Elevene må utvikle *gleden ved det vakre* både i møte med kunstneriske uttrykk og ved å utforske og utfolde egne skapende krefter (LK06:7). ”(...) Derfor må opplæringen trene blikket og øve sansene for de opplevelsesmessige sidene ved alle fag; at naturen har sine lover, men også sin *skjønnhet og storhet*; at kunstnere kan prøve å fange og tolke den; at gode ideer kan vekke sterke følelser og at innsikter kan gis en *vakker* form (...) (LK06:8)(mine kursiveringer).

Varkøy sier at begreper som det skjønnne og det vakre, samt utsagn om glede, kan gi inntrykk av at målet er at elevene skal opplæres til ”å gledes på rett måte over det rette”.

I estetisk og etisk forstand blir spørsmålet om kunsten skal idealisere virkeligheten eller gengi den realistisk. ”Skal kunsten være skjønn eller sann?” (Varkøy 2001:183).

I en senere beskrivelse av estetikkbegrepet understreker han at det har skjedd en utvikling nettopp fordi man i dag har greid å fylle begrepet med nytt innhold (Varkøy 2010:25).

Jon Halvor Bjørnseth sier:

Jeg er relativist og blir provosert av de som mener at det finns objektive kriterier for god kunst og god musikk. Jeg mener det er relativt opplevd i forhold til utøver og publikum. Det er hele tiden en forhandlingsposisjon i et samfunn om hva som er den gode musikken, den høye kunsten, den høye kulturen, den kule eller salgbare kulturen.

Man kan gjennom komponeringsprosesser øke barns estetiske kompetanse ved å presentere nye muligheter i form av nye musikalske uttrykk. Dette bidrar positivt til en estetisk bevisstgjøring hos barn. Bjørnseth fortsetter:

Jeg skal gi deg et eksempel fra et tidligere verksted. Da hadde Afinis ensemblet spillt seks samtidsmusikkkomposisjoner og ungene hadde opplevd og hørt disse referansestykkene flere ganger etter hvert, og selv komponert noe som lignet på noen av disse stykkene. På oppsummeringene mot slutten var det noen som sa: ”Ja, men i starten av dette prosjektet syntes jeg alt var bare tull – jeg skjønnte ikke at dette var musikk i det hele tatt – men nå på den siste konserten ble jeg klar over at stykke nummer to, det var virkelig jævlig kult og mens det nummer fire – det synes jeg fortsatt er bare sprøyt – skjønner ingenting av det – skjønner ikke hva komponisten har tenkt på i det hele tatt, men stykke nummer to var altså ganske kult.” Og da begynner de selv å gjøre noen vurderinger av opplevelsene. Da følte vi det som en slags seier fordi barna selv nyanserte, de hørte faktisk forskjell på stykke nummer to og stykke nummer fire. Det ene var Mark Adderley og det andre var Helge Sunde. Det var norske komponister som hadde lagd stykkene. Tankene



begynte å spre seg og flere av ungene ble med i diskusjonen om hva som var bra i musikken. Samtidig sa de at det var jo ikke det de ville velge å høre på Ipoden. ”Jeg holder ikke med det bandet for å si det sånn men jeg holder med Manchester United og så liker jeg med det og det bandet, og så er det de og de bilmerkene som er kule ” Det er identiteten din, men denne diskusjonen gikk utenpå alle de vanlige identitetsmarkørene. Det var et helt annet fenomen egentlig, men de klarte å nyansere. De klarte etter hvert å høre forskjell på tingene og det gjorde de ikke i begynnelsen av prosjektet.

Bjørnseth sier barna må få velge selv og stå for noen estetiske valg. Hva er lurt, kult, eller morsomt å gjøre? Han poengterer at i en litt laboratorieaktig setting, hvor man er befridd fra ferdigkjøpte image, Youtube videoer og mye annet, i en litt mer rensket undervisningssituasjon, får man lettere frem mer grunnleggende deler av barnas personlighet. Noen liker de litt luftige åpne teksturene og andre liker at det er trøkk med svære trommer og full fres hele tiden. Man får frem forskjeller i personlighetene og barna får erfare at det er greit å være uenige om ting.

Bjørnseth mener det må være en sjangermessig åpenhet i disse prosessene. Ingen skal påberope seg en slags definisjonsmakt og dømme hva som er det stygge eller uønskede. Han sier videre:

Fordømmelsen skal ikke være en del av dette prosjektet, men mer å fremelske hva man finner av kvaliteter i ting, høre mulighetene, men ikke bruke estetikk til å slå ned på andre uttrykk som mindreverdige eller dårlige. Det synes jeg er viktig.

Bjørn Howard Kruse sier at estetikk handler om et sett med preferanser som kjenner tegner en kultur enten den er lokal eller global. Han sier i likhet med Bjørnseth at dette er helt relativt. Han mener det ikke er mulig å forholde seg til estetikk som pent eller stygt. Det er helt avhengig av hvem som ser på det og hvordan det forholder seg til omverden. Han sier dannelse handler om å ta et skritt tilbake og utvikle en estetisk kultur, en tenkemåte og en holdning til for eksempel anderledeshet. Jeg liker det. Du liker noe annet. Jeg

skal ikke bestemme, men vi kan ha en dialog. Det handler om å ikke låse seg i sin fordomsfullhet, men tolerere at andre mennesker tenker annerledes.

I forhold til estetisk toleranse er det viktig å opparbeide en legitim fordomsfullhet hvor man går inn i en ny opplevelse med interesse selv om man ikke vet hva det er. Han sier:

(...) at du kan gå inn i en konsertsal å oppleve Pekingopera på dets premisser, å forsøke og inngå en dialog og leke innenfor den tradisjonen av estetikken. En tradisjon som egentlig i henhold til vår egen, bare er ”stygg”, i gåseøyne vel og merke. Det er en sånn skingrende nasal måte å synge på, som jeg synes er kjempeinteressant å høre på. Det blir som John Cage sier: ”If there is something that does not seem to be beautiful, then after a while it becomes beautiful.” Hvis det er noe som du ikke liker, så hør på det igjen og etter hvert så vil du like det. Men da må en ville gå inn i dialog. Gadamer sier at du må ville gå inn i møte med det ukjente. Negativ fordom er å snu ryggen til å gå bort fra det, positiv fordom er å ha en holdning, møte en annen holdning og så gå inn i en dialog.

Han sier videre at det ligger viktige overførbare innsikter i dette hvis man relaterer det til for eksempel politiske forhold og holdninger til andre religioner.

#### **4.2 Et læringsorientert estetikkbegrep**

En estetisk læreprosess er en læringsmåte der man via estetisk mediering omsetter sine inntrykk av verden til estetiske formuttrykk, for på den måten å kunne reflektere over og kommunisere om seg selv og verden (Sørensen og Austring 2010:53).

Merethe Sørensen og Bennye D. Austring beskriver dagens omgang med estetikkbegrepet som en luftig konstruksjon som dekker alt som betegnes som smakfullt, kunstnerisk, sanselig, harmonisk, vakkert og opplevelsesorientert. Begrepet formuleres for eksempel som ”den estetiske dimensjon”, ”estetiske læreprosesser” og ”estetisk praksis”. Under overskriften ”Mot et læringsorientert estetikkbegrep” har de ønsket å

definere estetikkbegrepet uavhengig av tro, bestemte oppfatninger av sansing og individuelle smakspreferanser. De har søkt etter en forståelse av de kunstbaserte fagene som viktige lærings- og erkjennelsesveier, med utgangspunkt i elevenes eget arbeid med det estetiske formspråket, fordi dette både utvikler faglige ferdigheter og estetiske innsikter.

Estetikk refererer her til forståelsen av det symbolspråket som brukes i ulike kunstneriske uttrykk. Det kan være et kunstverk eller et musikkstykke hvor kunstneren eller komponisten forsøker å kommunisere sin opplevelse av verden. Men det kan også vise til det lille barnets rollelek hvor det i lekens form bearbeider sine inntrykk og uttrykker seg selv. Karakteristisk for det estetiske uttrykket er at det er menneskeskapt og intendert i en bevisst eller ubevisst kommunikasjons hensikt.

De sier videre at det spesielle med dette symbolske formspråket er at det skal oppleves sanselig med hele det menneskelige sansepotensial som resonansrom. Et annet grunnleggende trekk ved denne måten å forstå estetikk på er at formspråket åpner for subjektive fortolkninger av verden (ibid:40ff).

Even Ruud sier at opplevelser av musikkstrukturelle særtrekk alltid skjer innenfor en bestemt kontekst og hos en person som står i en bestemt fortolkende posisjon. Dette skaper forbindelser mellom musikken, personen og situasjonen og danner bakgrunnen for musikkopplevelsen. Når man opplever musikk og samtidig opplever at det er en selv som har denne opplevelsen, oppstår en selvobjektoplevelse. Grunnlaget for opplevelsen settes i gang av et interaktivt flerdimensjonalt spill mellom tanker, følelser, bilder og kroppstilstander. Slik blir musikk et *selvobjekt*.

Med *selvobjekt* menes at musikken kan brukes som et middel til å skape relasjoner til andre mennesker, som et samspill i tid og rom og som en øvelse for å utvikle større emosjonsbevissthet. Med utgangspunkt i ulike fagtradisjoner hevder han at musikk kan være både et estetisk objekt og et selvobjekt. Som estetisk objekt har musikken sin egenverdi og funksjon som kunst. (Ruud 2004:30f)

### 4.2.1 Estetikk og sosialiseringsteori

Teorien bak musikk som et selvobjekt i relasjon til andre mennesker har likhetstrekk med en sosialiseringsteoretisk utredning av Sørensen og Austring om hvordan og hvorfor mennesker benytter seg av estetiske læringsprosesser.

De bygger sin modell på Hansjörg Hohrs sosialiseringsteori som ser sosialiseringprosessen som en dialektisk prosess mellom på den ene siden et samfunns kultur og på den andre siden det aktive subjektet. Kultur viser her til kommunikasjon via språk, ulike samværsformer, ritualer og estetikk. Alle samfunn har til enhver tid sine egne kulturelle og estetiske uttrykksformer som samfunnets medlemmer kommuniserer gjennom. De hevder at den kulturelle kodingen av et estetisk formspråk foregår i denne sosialiseringprosessen. Med dette utgangspunktet har de utviklet en tredelt modell for menneskets læringsmåter.

1. Basal empiri: Umiddelbar opplevelse i direkte møte med verden.  
(sansing og følelse i ett) / Fra spedbarnsalder
2. Estetisk læring: Det representative, estetisk medierte møtet med verden.  
(estetisk symbolikk) / Fra tidlige barneår
3. Diskursiv læring: Det representative, diskursivt medierte møtet med verden.  
(språklig symbolikk) / med språkutviklingen

Basal empiri er en førsymbolsk erfaringsform hvor barnet utforsker verden med kropp og sanser i et direkte møte med den. Barnet sanser, fornemmer og tilegner seg de tilbud og forventinger som omgivelsene rommer gjennom aktivt samspill og dialog med sine omgivelser.

Estetisk læring følger oss gjennom hele livet og bygger på de primære empiriske erfaringene (basal empiri). Barnets førsymbolske erfaringer forbindes i dialektisk interaksjon med omgivelsenes estetiske formtilbud. Det bygger sin forståelse av verden gjennom symbolsk interaksjon. I denne læringsmåten omformer subjektet inntrykk til uttrykk ved hjelp av et estetisk medium som kan være musikk, dans, drama, lek, tegning

osv. Subjektet får på den måten mulighet til å bearbeide opplevelser og samtidig kommunisere om seg selv og sin verden.

I diskursiv læring dekonstrueres og deretter rekonstrueres verden på et abstrakt plan som kommuniseres via ulike tegnsystemer som tall i matematikken og noter i musikken eller som språk i bøker, artikler og foredrag. Den diskursive læringsmåten opptrer i takt med barnets språkutvikling.

#### **4.2.2 Estetisk læring**

I estetisk læring bruker man symbolske uttrykk for å beskrive opplevelsene, erfaringene, følelsene og gjenstandene. Det kan dreie seg om kunstens ulike og mangetydige symbolspråk, men også estetiske symboler i hverdagslivet hvor vi uttrykker oss selv gjennom valg av klær, bil, møbler, gardiner osv. Formaktiviteter som trer frem i estetisk og symbolsk mediering kjennetegnes ved sin relasjonelle kompleksitet. Det relasjonelle ligger gjerne i ulike virkemidler som arbeider sammen i ett uttrykk. En tone er ikke musikk og en enkel lyskaster lager ikke teater. Enkeltelementene er ikke meningsbærende i seg selv, derfor er estetisk virksomhet hovedsakelig helhetsorientert.

Før barnet kan bli i stand til å uttrykke konkrete sansemessige erfaringer og følelser i et estetisk formuttrykk, må det få muligheten til å gjøre mange formeksperimenter. Forhåpentligvis vil barnet etter hvert vil danne den ønskede syntesen mellom omverdenens strukturelle formtilbud og barnets mer eller mindre strukturerte erfaringer. Gjennom en vellykket syntese oppnår barnet en helhetsopplevelse av verden som det kan uttrykke på et symbolplan.

Et vesentlig trekk ved estetisk virksomhet er at det åpner for det uutsigelige. Det kan være tanker, følelser og erfaringer som det ikke er mulig å sette ord på og som derfor vanskelig lar seg beskrive i et diskursivt språk. Det kan for eksempel være uklare og fragmenterte opplevelser, og emner som hat eller kjærlighet. Hendelser eller temaer med en emosjonell betydning og kompleksitet som ikke lar seg formulere diskursivt. Estetisk

mediering av det uutsigelige gjør oss i stand til å reflektere over og kommunisere det vi ellers ikke ville kunne snakke om (Sætre 2010:46).

Margaret Barrett viser i en artikkel fra 1996 tilbake til Wittgenstein og Polanyi som har satt fokus på forestillingen om at vi vet mye mer enn vi kan gjøre rede for. Det vi kan er ikke alltid mulig å beskrive med ord. Hun sier at man må vite og kunne noe for å være istand til å spørre hva tingene er. Dette er generelt sett viktig å forstå når man arbeider med estetikk og kunst, men spesielt viktig i arbeid med musikk hvor man ikke kan peke på noe fysisk objekt når ord og beskrivelser svikter (Barret 1996:37).

Estetisk virksomhet bærer med seg mange erkjennelsesmessige potensialer. Gjennom refleksjonsprosessen som er en viktig del av det skapende arbeidet, lærer man å omforme sine inntrykk av verden og sine opplevelser til en symbolsk form som kan bearbeides og kommunisere det komplekse og uutsigelige. Underveis i denne prosessen vil man kunne speile seg selv og sin forståelse av verden på bakgrunn av kulturelle former, hva de andre medelevene lager og ikke minst respons fra medelever, lærere og andre. Sørensen og Austrung sier denne læringsmåten gir en nødvendig og uerstattelig inngang til verden og sier i oppsummeringen:

Menneske er både produkt og medskaper av kulturen. Det både opplever verden og preger den. For å kunne håndtere den moderne virkeligheten med alle dens brudd, iscenesettelser og paradokser, kreves kompetanse i retning av avkoding, vurdering, kjennskap til mange forskjellige formspråk og helhetsorientering, kort sagt kompetanser som naturlig oppstår i forbindelse med estetisk virksomhet. I arbeid med estetisk virksomhet bearbeider den enkelte både sine egne opplevelser og andre menneskers kulturelle og sosiale handlinger (Sørensen og Austrung 2010:52).

### 4.2.3 Det potensielle rom og transformativ teori

I en psykologisk tilnærming ser psykologen Donald W. Winnicott (1990) menneskets tilværelse som forankret i en indre subjektiv verden omkranset av en ytre objektiv verden. Mellom disse to befinner det seg en tredje verden som Winnicott kaller det *potensielle rom*. Dette er leken og kunstens verden. Det er et kreativt frirom hvor vi kan gi uttrykk for våre indre subjektive erfaringer og etter hvert forstå både oss selv, de andre og den verden vi alle er en del av. I det potensielle rom lærer barnet gjennom interaksjon med sine nærmeste omsorgspersoner å uttrykke sin indre verden med den ytre verden som kontekst. Interaksjonen foregår via lekens estetiske symbolspråk og det er en forutsetning for å utvikle kreativitet, at møtet mellom den indre og den ytre verden skjer i en atmosfære av konsekvensfrihet. Feiltrinn er en vesentlig del av utviklingsprosessen.

Det som skjer i det potensielle rom er relasjonelt betinget. Det er et kulturelt rom der samfunnets interaksjonstilbud møter barnets behov, det er stedet for estetisk læring.

Sørensen og Austring sier:

Et vellykket møte mellom subjekt og samfunn er karakterisert ved at subjektet er i stand til og fastholde og bearbeide erfaringer fra sin indre verden i symbolsk form, og dermed ikke bare utvikle sitt "selv"(sin identitet), men også en forståelse av andre og av omverden.(Ibid:48ff)

Varkøy viser til Lars Løvlie som sier at "det estetiske" er del av en mer allmenn erfaring som ikke kan atskilles fra pedagogikken. Han sier at pedagogikkens rolle er fremstilling og formidling av samfunn og kultur, noe som i utgangspunktet er estetisk virksomhet. Han viser til begrepene mimetisk, ekspressiv og transformativ teori og drøfter disse i sammenheng med estetikk og pedagogikk.

I den mimetiske teorien er kunst en etterligning av en kosmisk eller tradisjonell orden, noe over-subjektivt. I den ekspressive teorien fremstår kunst som et originalt uttrykk for det subjektive indre, for eksempel tanken om det "sanne", "egentlige" eller "autentiske selvet". Løvlie mener at begge disse reduserer omfanget av begrepet estetisk erfaring.

I den transformative teorien derimot (*Det potensielle rom*) opparbeides estetisk erfaring gjennom selve erfaringsprosessen. Løvlie sier at det dreier seg om estetisk subjektivisme hvor senteret for erfaring og oppdragelse ligger i individets indre verden og ikke i handlingen og fullbyrdelsen. I følge den transformative teorien beskrives estetisk erfaring både som en realisering av seg selv og det komplekse forholdet mellom skaper, verket og mottakeren (Varkøy 2000:269).

Bjørn Howard Kruse sier om komposisjon og estetikk at når det gjelder estetiske beslutninger som i kunst, er også det noe som må læres. Han fremholder igjen at det dreier seg om en tenkemetode. Ved å komponere opplever man hvordan tanken styrer beslutningene, dette skjer også uvilkaarlig hver dag. Hele livet tar man estetiske beslutninger uten å være det bevisst, fordi det skjer intuitivt. Han sier videre:

Du velger hele tiden, enten du velger en rød pute i din stue i din sofa eller en hvit pute. Du sier, ”den liker jeg best”. Da har du tatt en veldig viktig estetisk beslutning og det er sånne ting man lærer av å komponere. Å opparbeide ikke bare en bevissthet, men begripe hvilken innsikt som ligger i det, og hva det representerer for ditt liv ellers. Med andre ord er ikke målet å lage en god komposisjon, men å lære hvordan vi tenker gjennom å komponere.

Bjørn Morten Kjærnes sier når det gjelder estetisk bevisstgjøring at det blant annet går på lærerens evne til å stille de rette spørsmålene som: Hvordan hang dette sammen? Hva var tanken bak overgangen fra denne ideen til den ideen? Er dette to separate ideer for to separate verk, eller hører disse idéene sammen og i tilfelde hvorfor? Synes du disse idéene komplementerer hverandre, eller vil du ha noe helt annet fordi du synes det ble kjedelig? Er det noen elementer her du kunne trukket lenger? Er det noen felles elementer her i det hele tatt?

Han sier man skaper estetisk forståelse gjennom å lære seg komposisjonsverktøyet. Alle elevene har en viss porsjon estetisk bevissthet som de tar med i komposisjonsprosessen. Det gir seg utslag i hva de velger, hva de synes er fint eller bra.



Elevene opplever ikke dette som skummelt eller vanskelig underveis i prosessen. Når resultatet foreligger, vil de ofte forsvare sine valg og det er jo hele ideen i en estetisk utvikling. Han sier videre:

Men har du stilt noen spørsmål om hvorfor du har valgt sånn, og innerst inne ikke synes det var så fint, vil de neste gang gjøre noen andre valg. Fordi det er to forskjellige situasjoner. Det ene er når de er i prosessen. Da går det an å få dem til å vurdere ting, endre på noe og justere inn et uttrykk. Men idet de er kommet i en framføringssituasjon, så vil de veldig ofte forsvare det de har gjort.

Som leder synes han det er vanskelig å være kritisk i slike situasjoner, det er viktigere å ta med seg erfaringene og komme videre til neste verk. Han er overbevist om at elevene øker sin estetiske kompetanse ved å jobbe på den måten.

Kai Lennert Johansen fremhever at estetisk dannelselse ikke bare må kobles mot det skjønne. Han sier at estetikk også handler om det følelsesmessige, og at musikalsk komponering kan bidra til at elevene ved siden av gode opplevelser også får en større forståelse og klarhet i sitt eget følelsesuttrykk. Dette virker positivt på selve dannelsen som ligger i å komme inn i sitt følelsesliv og få forståelse for andres følelsesliv.

## **Kapittel 5 OPPSUMMERING OG KONKLUSJON**

Jeg har gjennom arbeidet med denne oppgaven ønsket å fokusere på hvorfor komponering som aktivitet er viktig for elevene i den norske grunnskole. Det er mange sterke argumenter som taler for en større satsning på komponering i musikkfaget. I denne oppsummeringen vil jeg trekke frem noen momenter jeg betrakter som viktig for elevens allmenndannelse. Jeg vil også beskrive noen konsekvenser dette vil få for musikkfaget.

### **5.1 Tenkning**

Tenkning er en viktig del av all kognitiv kunnskapstilegnelse. Læreplanen for kunnskapsløftet fokuserer på nettopp dette i avsnittet ”Det skapende mennesket”.

Opplæringen omfatter trening i tenkning – i å gjøre seg forestillinger; undersøke dem begrepsmessig, trekke slutninger og avgjøre ved resonnement, observasjoner og eksperimenter. Dette går sammen med øvelse i å uttrykke seg klart i argumentasjon, drøfting og bevisføring (LK06:7).

Tenkning som begrep er med andre ord beskrevet i dagens læreplaner, men likevel fraværende i kompetansemålene for musikkfaget. For meg var det også en ny teori før møtet med Kruse.

I kapittel 3.4 fremhever han tenkning som en viktig side og en rød tråd gjennom hele komposisjonsprosessen. Man lærer å utforske sin egen tankeverden og forstå hvordan man bearbeider ideer og får i gang en dialog mellom egne tanker og meninger. Det man umiddelbart og intuitivt oppfatter av sanselige inntrykk. Han beskriver det som en indre dialog som kommer til uttrykk i form av selvstendige meninger eller ønsker. Dette er noe selv små barn driver med hele tiden for å sortere nye inntrykk, og forstå verden. Kruse kaller det å gestalte eller skape en orden for forståelse.

Paynter som selv var komponist, tillegger også det tankemessige betydning. Han mener at kunst representerer et innovativt syn på verden. Man må våge å ta sjanser og utfordre.

Det er viktige sider ved kunsten og viktig for de tankemessige og skapende prosesser, som fremtidige generasjoner skal engasjeres i. I et større allmenndannende perspektiv poengterer han det særegne ved kreative prosesser. Det bygger i større grad enn annet tankearbeid, på personlige preferanser og valg. Dette er også grunnleggende sider ved musikalsk komponering, fordi det er basert på å gi elevene uavhengige og inspirerende tilbakemeldinger på ideene og intensjonene som ligger bak deres uttrykk. Det er noe annet enn å motta kunnskap eller opparbeide sine evner gjennom strenge regelstyrte læringsprosesser. Paynter løfter dette høyt når han hevder at det kan styrke bevisstheten om det totale globale samfunn og gjøre elevene oppmerksom på hvilke muligheter som åpner seg i forholdet til det (Paynter 1989:9ff).

## **5.2 Følelser**

Kapittel 3.5 omhandler komponering og følelser, og beskriver en komposisjonsprosess som inkluderer emosjonelle elementer. Et fokus på følelser i arbeid med musikk, har tradisjonelt vært tillagt lyttemetodikken. Paynter sier det er viktig å utfordre elevenes evner på områder de ellers kanskje aldri ville valgt selv, som evnen til å kjenne igjen og håndtere egne følelser. Dette er veldig relevant i dagens norske grunnskole. Her har man satt et nytt og sterkt fokus på elevenes emosjonelle kompetanse for å bevisstgjøre hva som virker inn på et godt læringsmiljø.

Komponering spiller en viktig rolle i denne sammenheng fordi det også innebærer en intersubjektiv samhandling, en prosess som bringer elevene tettere sammen. Det er som Kruse sier (kapittel 4.1). Elevene lære å gå inn i dialog. Følelsesmessig må de takle å bli møtt med andres vurderinger og argumenter. De må se ut over egne fordommer og tolerere at andre mennesker tenker annerledes.

Å uttrykke følelser gjennom dans og bevegelse er mer spontant tilgjengelig og naturlig for grunnskoleelevene. Det er enklere enn å overføre det til musikalske prosesser fordi dette også krever spilletekniske ferdigheter som få har. Alle skolebarn kjenner følelser som for eksempel sorg, glede og sinne og kan gi disse et kroppslig uttrykk.

Slik jeg ser det er arbeid med følelser i et dansuttrykk en naturlig begynnelse, som så kan videreføres mot spill i en musikalsk komposisjon.

### 5.3 Estetikk

Det kanskje sterkste argumentet for komponering i skolen er knyttet til estetikk og estetisk bevissthet. Musikalsk komponering er som andre kunstneriske prosesser, en konkret øvelsen der elevene kommer i direkte kontakt med ulike estetiske formelementer.

Det er slik jeg ser det essensen i komposisjonsarbeidet. Hvor vi legger til rette for at barnet skal få mulighet til å øve gjennom ulike formeksperimenter. Dette beskrives i kapittel 4.2.2. Formålet er å danne en syntese mellom omverdenens strukturelle formtilbud og barnets uferdige erfaringsstrukturer. En vellykket syntese gir barnet en helhetsopplevelse som de også kan uttrykke på symbolplan. Refleksjon er en vesentlig del av tankearbeidet i slike formeksperimenter.

Kruse peker på at man trenger en *reflektiv* komponent i skolen. Når man jobber med estetiske fag er nettopp det grunnlaget. Gjennom komponering som kunstnerisk prosess, opparbeider man en fortrolighet og tillit til sin egen beslutningsevne, både med hensyn til vilje og konsekvens. Det å skape noe bygger på en serie med beslutninger, man ser resultatene som vokser frem og fortsetter å bygge. Man lærer seg å ta konsekvensene av sine egne intuitive beslutninger hele veien.

Det å ta konsekvensene av egne valg beskriver i stor grad hva som går for seg i *det potensielle rom*. Innenfor estetisk læring er *det potensielle rom* et relasjonelt betinget begrep. Det er et kulturelt rom der samfunnets interaksjonstilbud møter barnets behov. Det er selve stedet for estetisk læring.

For at *det potensielle* rom skal oppleves som åpent og tilgjengelig for elevene, er det mange hensyn læreren må ta i sine forberedelser. Jeg vil i den forbindelse vise til noen dannelseteorier som langt på vei er sammenfallende med hva Sørensen og Austring sier kan skje i *det potensielle rom*.

Kategorial dannelse er en dannelseteorie hvor den objektive verden og det subjektive mennesket kommer sammen. Dannelsesprosessen beskrives som en hermeneutisk dialektisk prosess, hvor subjektet forholder seg til et objekt som påvirker og endrer subjektets forståelse av virkeligheten. Denne endringen eller nye erkjennelsen, gir subjektet en annen forståelse som fører til ytterligere endringer. Prosessen beskrives som uendelig i forhold til estetiske objekter (Nielsen 2010:79). For at denne erkjennelses- og dannelsesprosessen skal komme i gang, kreves det en hermeneutisk ”forforståelse”. Innholdet må både være tilgjengelig og utfordrende ut fra elevens forutsetninger. Nielsen bygger mye av sin begrepsforståelse på Wolfgang Klafkis dannelseteorier og skriver:

Det dreier seg om å identifisere de innganger som er umiddelbart forståelige, og som rommer, utfordrer til, åpner for et spektrum av vesentlige erkjennelsesmuligheter (ibid: 80).

De emner som velges for undervisningen skal fungere som eksempel for et større kunnskapsfelt og på den måten åpne opp for et helt kunnskapsområde. Kategorial dannelse oppstår når barnet via kategorier kan forstå det samfunn og den kulturen de er en del av. Elementene, fundamentet eller eksemplene i undervisningen må være så tydelige at eleven og det faglige innholdet åpner seg for hverandre og slik at selve læringsprosessen fremmer elevens evne til selvbestemmelse (autonomi/egne valg)(ibid: 81f).

## 5.4 Hypoteser

I kapittel 1.2.2 fremsetter jeg to hypoteser som i begynnelsen dannet grunnlaget for min motivasjon og interesse for dette studiet.

### 1. *Komponering i skolen utvikler kreativitet hos elevene.*

Komponering i musikkfaget innebærer at elevene får en oppgave som igangsetter en prosess og som til slutt gir et resultat. I denne pakken er det i hovedsak tre ledd som kan stimulere eller begrense kreativiteten. Læreren kan med sine innspill bidra til å kjøle ned eller varme opp den kreative temperaturen i prosessen. Siden nesten all komponering skjer i grupper er også medelever viktig for den enkeltes kreative gjennomslag. Det siste leddet er det viktigste slik jeg ser det, selve komposisjonsoppgaven.

Selv om all komponering innebærer en form for kreativitet, er størrelsen på spillerommet elevens kreative potensiale skal få, særlig avhengig av komposisjonsoppgavens utforming. Jeffrey og Crafts dikotomisering av kreativitesbegrepet (kap. 3.7) har bidratt til en klargjøring av hvilke kreative muligheter som tilbys elevene. Ved å lese en oppgave eller studere en metode ut fra denne dikotomien, ser man raskt om kreativitet skal være verktøyet som i *kreativ læring*, eller om det inviteres til en åpen prosess hvor eleven selv får frihet til å velge rammene og styre prosessen mot resultatet, som i *læring for kreativitet*.

For at eleven virkelig skal få utvikle sin kreativitet, er mer enn alt annet, frihet og autonomi viktige kriterier. I forhold til hypotese 1 vil jeg derfor bringe inn et forbehold. Elevens kreative utvikling står og faller på i hvor stor grad man makter å åpne for disse kriteriene i musikkfaget.

### 2. *Musikalsk komponering i skolen gir elevene en sterkere kunstfaglig forståelse (estetisk bevissthet) som igjen kan inspirere og skape en dypere interesse for kunsten (musikken).*

Even Ruud sier i likhet med Paynter og Kruse at kunstfag kan engasjere elevene på en annen måte enn andre basisfag. Han viser til et utvidet verdigrunnlag som favner et flerdimensjonalt menneskesyn. Paynter sier at en skole som overser følelsenes rolle i barns utvikling, står i fare for å utdanne ”halve barn”. I skolen kan man etter min mening, bli bedre både på å synliggjøre og utvikle ulike sidene i barnets kompetanse. Komposisjonsprosesser åpner for nettopp det.

Jeg vil hevde at i alle sammenhenger der barn og unge får følelsen av å realisere seg selv gjennom et arbeid som blir lagt merke til og kommentert på en positiv måte, oppstår det en erkjennelse og en opplevelse av dyp personlig tilfredshet. Dette kalles ofte mestringsglede. I kreative termer omtales den optimale mestring som *flow*.

*Flow* beskrives som en tilstand av å gå ut av sitt ordinære *selv* over i en alterert form for bevissthet, som en kobling til en ”høyere” makt. *Flow* beskrives også som en optimal tilstand for kreative personer, basert på forholdet mellom evner/ferdigheter og den utfordringen man står overfor. Dette skjer også i skolen når barna får kreative oppgaver. De nærmest svever på en sky av mestringsfølelse som stadig får ny næring fra resultatene og omgivelsene. De opplever glede, spenning, oppstemthet og følelsen av å ha det godt.<sup>7</sup> Dette er også en tilstand som oppstår i *det potensielle rom* (beskrevet i kap 4.2.3), et kreativt frirom i leken og kunstens verden.

Svaret til hypotese 2 er derfor ja, men med forbehold om at også skolen kan legge til rette for et slikt *rom*. Har man først vært der og erfart de mulighetene som bare kunstfagene kan åpne for, vil man alltid ønske seg tilbake. Dette er det nærmeste jeg kommer en beskrivelsen av et arnested for en livslang kunstinteresse.

## 5.5 Veien videre

Jeg vil her peke på noen konsekvenser som en sterkere satsing på komponering vil ha. Det var ikke relevant med hensyn til oppgavens problemstilling å gi dette større plass her, men det roper på en større utredning. Disse konsekvensene rokker ved

---

<sup>7</sup> Mihaly Csikszentmihalyi's teori. Deliege 2006 :350

grunnleggende forutsetninger for dagens undervisningspraksis. Det jeg vil fremheve er lærerkompetanse, læringsressurser, organisering, vurdering og språk.

### **5.5.1 Lærerkompetanse**

Komponering åpner for å se musikkfaget som et kunstfag og handle deretter. Som Paynter sier er musikk noe som mennesket har skapt og det er nettopp den erkjennelsen som gjør musikk til kunst. Å undervise i et kunstfag med fokus på skapende virksomhet krever større kompetanse og for de fleste helt ny kompetanse. Inger Anne Westby sier i den forbindelse:

Å veilede i komponering ligner mer på en medkonstruktør og regissørfunksjon. Læreren må i større grad svare på de spørsmålene eleven stiller, enn at eleven skal gjøre de oppgavene læreren velger ut (Westby, 2004:160).

Varkøy sier at alle lærere som skal undervise i et kunstfag må vite hva kunst er. De som underviser i musikk bør kjenne Frede Nielsens konsepsjon av *musikk som et mangespektret meningsunivers* (Varkøy 2010:26ff). Her har skolemyndighetene og lærerutdanningen en stor oppgave.

### **5.5.2 Læringsressurser**

Det kan være vanskelig å finne tid til å komponere innenfor skolens ordinære timeplaner. Men mangel på tid er bare en av begrensningene i en gjennomstrukturert norske skolehverdag. Mange musikk lærere sliter med gamle uegnede læringsmiljøer. I trange klasserom fulle av pulter og stoler, med utdatert teknisk utstyr og mangel på musikkinstrumenter, finner de få eller ingen muligheter for å ta i bruk og utvikle en kreative metodikk (komponering).

Bjørn Morten Kjærnes kommenterer ressursituasjonen i norsk skole og sier de største utfordringene ligger i lærerkompetanse, lokaliteter og at det finnes instrumenter. Det er helt grunnleggende for å lykkes at man har et instrumentarium å spille på. Han fortsetter:



Å lage lyd uten instrumenter er som å bake kake uten mel. Da kan du gjøre det i tankene og drive med *pantomime matkoking*, men det verken lukter godt eller smaker godt. Problemet med musikk er at det lager lyd. Det er helt essensielt at man har en base med grupperom hvor elevene kan få jobbe selvstendig og i mindre grupper.

### **5.5.3 Organisering**

Komponering slik den praktiseres i dagens skole, er i all hovedsak organisert som smågruppe arbeid. Ofte i mangel på plass, utstyr og tid blir dette eneste mulige arbeidsform. Gruppens størrelse har direkte virkning på effektiviteten i arbeidet. For få deltakere kan gi et underskudd på ideer mens for mange kan skape et ”supperåd-syndrom” hvor man ikke makter å stå i direkte interaksjon med hverandre. Kaufmann anbefaler grupper med på 5-6 elever (Starko, 2010:270)(Kaufmann, 2007:115-121).

Sætre sier det er et læreransvar at gruppene fungerer, det er også en arbeidsform som elevene må trenes opp i. Alternativet er å utvikle gode komposisjonsprosesser i stor gruppe eller finne nye muligheter for individuelle kreative oppgaveløsninger ved bruk av data og nett teknologien (Sætre 2010:226). Han sier i henhold til gruppepraksis:

Den mest utbredte komposisjonsmåten i dag er kollektiv komposisjon i tenåringsband (Sætre 2010:216).

### **5.5.4 Vurdering**

Dersom man ønsker et større fokus på kreativitet i musikkfaget, må man sette seg inn i nye måter å vurdere på. Kreative prosesser innebærer en annen type læring basert på utøvelse av fantasi, kreativ respons og elevens uttrykk for selvstendige meninger. Øverst på dagsorden her i landet, står nå et stort vurderings program som går under navnet ”Vurdering for læring”. Det er innrettet mot all kommunikasjon mellom lærer og elev i alle fag. I all enkelhet går det ut på å fortelle elevene hva de kan og hvordan de kan arbeide for å bli bedre. Det er symptomatisk for det faglige fokus på musikk- og andre

kunstfag, at ingen i denne sammenhengen har savnet kriterier for vurdering av kreativitet, originalitet eller andre sider av skapende prosesser som idetilfang, ideutvikling og sammenstilling etc.

### **5.5.5 Metaforer og språk**

Det siste punktet for en bedre og mer kreativ undervisningspraksis, er språket. I musikkfaget kanskje mer enn i andre kunstfag, er språket helt avgjørende fordi levende musikk i sin umiddelbare og flyktige form bare opptrer som auditive impulser. Ingen kan se musikken, peke på den og beskrive den fysisk. Likevel er det nettopp det vi gjør via metaforer, assosiativt minne, analogier og språk.

En forbedring på dette området vil bidra til en konkretisering av det abstrakte for barns opplevelse av musikk. En billedligjøring som åpner for å sette ord på og snakke om ellers uforståelige størrelser som alle musikkens parametere, ja hele musikkens vesen i tid og rom. Kroppslig kognisjon som beskrives i kapittel 3.5 er en del av dette bildet.

Å tenke, snakke eller skrive om musikk er å ta tak i det i form av *noe annet...* Musikk beveger, snakker, maler et bilde eller kjemper et slag. Den kan ha en begynnelse, et midtparti og en ende som en fortelling, eller ha linjer og farger som et bilde. Musikk kan til og med være et språk med et leksikon og en syntaks (Deliege 2006: 67).

Dette er en utfordring som gjelder alle sider av det store feltet som kalles musikkformidling.

### **5.6 Konklusjon**

”I høyere og høyere grad kjøper vi ikke bare funksjonelt og materielt. Vi kjøper nyhet og originalitet over hele fjøla. Kreativitet selger!” Dette skriver Kaufmann om markedene og samfunnsutviklingen i den vestlige verden. (Kaufmann, 2006: 144)

Kreativitet er et imperativet som løfter frem det geniale opp over det trivielle, skiller geniene fra den grå masse, inspirerer oss og gir oss tro på fremtiden. Kreativitet er ettertraktet i et vidt spekter av organisasjoner verden over. Hvorfor gjør man ikke mer for å identifisere og stimulere de riktige egenskapene som kjennetegner kreative problemløsere?

Sundin hevder at kreativitet fikk status som honnørord og dukket opp i nesten alle læreplanene på slutten av 1970 tallet. Han er kritisk til hvordan begrepet brukes og mener det finns en risiko for at alt strevet etter kreativitet bare blir en ”leppenes bekjennelse”, noe dekorativt man legger på et arbeids- og samspillmønster som ellers i hovedsak mangler skapende impulser. Han kaller det: ”En liten kreativitetstime nå og da i monotonien.”

Han sier en kreativ innstilling er en måte å forholde seg til omverden, hvor den kreative selv søker problemet, stiller spørsmål ved etablerte løsninger, ikke tar noe for gitt og betoner selvstendighet. Dette gjør at kreative personer gjerne oppfattes som uforutsigbare. De er sånn sett både en stimulans for og en trussel mot ulike kontroll og premieringssystemer som samfunnet er bygget på.

Sundin sier videre at kreativitet ikke er et skapende pusterom som bare kan legges over på et annet system uten selv å forandre dette systemet. Dette er slik han ser det, en av årsakene til at det ikke er større rom for kreativitet i dagens skolesystem. Det vil rett og slett kunne forstyrre makthaverne (fra den enkelte lærer og oppover) på en uforutsett og ofte uakseptabel måte (Sundin 1978:89).

LK06 har bekreftet nødvendigheten av å undervise i musikalsk komponering ved å gi det en stor og sentralt plass i læreplanen for musikkfaget. Dette bør få konsekvenser for både lærere og elever fordi det offisielt representerer en etterlengtet dreining mot en ny forståelse av musikkfaget som et kunstfag. Det forutsetter at elevsentrert læring, kreative prosesser, teknikker for problemløsning og andre kunstfaglige øvelser får en sentral plass sammen med et fokus på kreativitet.

Som nevnt i innledningen og i avsnitt 5.2.1, er mangel på kompetanse hos lærerne en utfordring. Espeland mener at lærerne er sulteforet på kompetanse og at myndighetenes skolepolitikk etter milleniumsskiftet har mistet all troverdighet i forhold til kunstfagene.<sup>8</sup> Det må derfor beskrives som kritisk når stadig ferre av lærerstudentene tar utdanning innen musikk eller andre estetiske fag.

Jon-Roar Bjørkvolds musiske verden virker fjern og den kommer ikke nærmere når den levende lærer “ som kanskje ville våget spranget fra fagstudiets oversiktlige trygghet til spontankreativitet uten sikkerhetsnett “(Bjørkvold 1989:161), er opptatt av individuell oppfølging og vurdering i alle basisfag, parallelt med nitidige forberedelser til nasjonale prøver. Et testregime som tar mye mere tid enn skoleeiere og politikere vil innrømme.

For meg som faglærer har dette studiet vært et *bad* i det enorme hav av forskning og litteratur knyttet til begrepene komponering i skolen, estetikk, kreativitet og musikkpsykologi. Det har gitt meg et solid grunnlag for refleksjon over egen praksis og undervisningsfagets muligheter i søk etter konstruktive perspektiver for fremtiden.

---

<sup>8</sup> Espeland, Noregs musikkhøgskole 16. november 2007: Innlegg om ”Skapande læring”

## LITTERATUR:

- Amabile, Teresa M., Hennessey, Beth Ann og Grossman, Barbara S. 1986. Social Influences on Creativity: The effect of Contracted-for Reward. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50 (1) 14-23.
- Amabile, Teresa M. 1985. Motivation and Creativity: Effects of Motivational Orientation on Creative Writers. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48 (2) 393-399.
- Bakke, Stein 1995: Komponering hovedmoment i det nye musikkfaget. *Musikk og skole* nr.8, s. 9-12.
- Bakke, Stein 2002. *Kreativ med musikk*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Bamford, Anne 2008. *The Wow Factor: Global research compendium on the impact of the arts in education*. Oslo: Musikk i skolen.
- Barret, Margaret 1996. Children's aesthetic decision-making: an analysis of children's musical discourse as composers. *International Journal of Music Education*. 28, 37-62.
- Bergstrøm-Isacsson, Marith 2005. *Musik och Vibroakustik vid Rett Syndrom. En utvardering av autonoma responser*. Stockholm: Kungliga musikhögskolan i Stockholm.
- Bjørkvold, Jon-Roar 1989. *Det musiske menneske*. Oslo: Freidig forlag.
- Bonde, Lars Ole 2009. *Musikk og menneske*. Fredriksberg: Samfundslitteratur.
- Bronson Po, Merryman Ashley 2010. The Creativity Crisis. *Newsweek*, Juli s. 10 -12.
- Cook, Perry 2001. *Music, Cognition and Computerized Sound: An Introduction to Psychoacoustics* (red.) Perry Cook. Cambridge: Mit Press.
- Craft Anna 2008. *Creativity in the school*. [www.beyondcurrenthorizons.org.uk](http://www.beyondcurrenthorizons.org.uk)
- Craft Anna, Jeffrey Bob 2004. Teaching creatively and teaching for creativity: distinctions and relationships. *Educational Studies*, London 30 (1) 77-87.
- Deliege, Irene, and Wiggins, Geraint 2006. *Musical Creativity, Multidisciplinary Research in Theory and Practice*. New York: Psychology press.
- Dissanayake, Ellen 2009. Bodies swayed to music: The temporal arts as integral to ceremonial ritual. I: Malloch, Stephen og Trevarthen, Colwyn (red.)

- Communicative Musicality, Exploring The Basis Of Human Companionship.*  
New York: Oxford University press.
- Dyndahl, Petter 2004. Musikkteknologi og fagdidaktisk identitet. I: G. Johansen, S. Kalsnes og Ø.Varkøy (red.) *Musikkpedagogiske utfordringer*. Oslo: Cappelen Akademiske forlag.
- Espeland, Magne. Andersen, Vidar. Husebø, Berit Aalberg. Husebø, Per Kristian 1997. *Komponering i klasserommet*. Stord: Fagbokforlaget.
- Espeland, Magne 2007. *Compositional Process as Discourse and Interaction*. Stord: Espeland og Høyskolen Stord/Haugesund.
- Fangen, Katrine 2008. *Deltakende observasjon*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Johansen, Geir 2004. Musikkfag, lærer og læreplan. I: G. Johansen, S. Kalsnes og Ø.Varkøy (red.) *Musikkpedagogiske utfordringer*. Oslo: Cappelen Akademiske forlag.
- Hayes, John R. 1990. Cognitive processes in creativity. *Occasional Paper* No. 18, January. Carnegie Mellon.
- Juslin, Patrik og Sloboda, John 2010. *Music and Emotion, Theory, Research, Applications*. Oxford: Oxford press.
- Juslin, Patrik and Vestfjäll, Daniel 2008. Emotional respons to music: The need to consider underlying mechanisms. *Behavioral and Brain Sciences*, 31 s. 559 – 621.
- Kamsvåg, Gro Anita 2013. Hva er det som provoserer? Oslo: *Dagsavisen*, 18.05.
- Kaufmann, Geir 2006. *Hva er kreativitet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Knudsen, Jan Sverre 2010. Musikkulturelt mangfold – Forskjeller og Fellesskap. I: J.H.Sætre, G.Salvesen (red.) *Allmenn musikkundervisning*. Oslo: Gyldendal Norske Forlag.
- Kvale, Steinar. Brinkmann, Svend 2009. *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norske Forlag.
- Leman, Marc and Godøy, Rolf Inge 2010. *Music and Gestures: Sound, Movement and Meaning*. New York: Routledge.
- Lilliestam, Lars 2009. Musikliv. Göteborg: Bo Ejeby Forlag.

- Læreplanverket for kunnskapsløftet 2006. Oslo: Kunnskapsdepartementet og Utdanningsdirektoratet.
- Malloch, Stephen and Trevarthen, Colwyn 2009. *Communicative Musicality, Exploring The Basis Of Human Companionship*. New York: Oxford University press.
- Nerland, Monika 2004. Musikkpedagogikken og det musikkulturelle mangfold. Noen utfordringer for musikkpedagogisk virksomhet i vår tid. I: G. Johansen, S. Kalsnes og Ø.Varkøy (red.) *Musikkpedagogiske utfordringer*. Oslo: Cappelen Akademiske forlag.
- Nielsen, Frede 2010. *Almen Musikdidaktik*. København: Akademisk forlag.
- Odam, George 2000. Teaching composing in secondary schools: the creative dream. *British Journal of Music Education*, 17 s. 109-127.
- Paynter, John. Aston, Peter 1970. *Sound and silence*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Paynter, John 1974. *Lytt på nytt*. Oslo: Norsk musikkforlag A/S.
- Paynter, John 1992. *Sound and structure*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Paynter, John 1997. The form of finality: a context for musical education. *British Journal of Music Education*, 14 s. 5-21.
- Paynter, John 2002. Music in the school curriculum: why bother? *British Journal of Music Education*, 19 s. 215-226.
- Reimers, Lennart 1977. *Kreativ musikundervisning*. Stockholm: Edition Reimers AB
- Ruud, Even 1996. *Musikk og verdier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ruud, Even 2004. Musikkopplevelsen i selvpsykologisk lys. I: G. Johansen, S. Kalsnes og Ø.Varkøy (red.) *Musikkpedagogiske utfordringer*. Oslo: Cappelen Akademiske forlag.
- Snyder, Bo 2000. *Music and Memory, An Introduction*. Massachusetts: Massachusetts Institute of Technology.
- Starko, Alane Jordan 2009. *Creativity in the Classroom / Schools of Curious Delight*. New York: Taylor & Francis e-Library.
- Sundin, Bertil 1979. *Barns musikaliska utveckling*. Lund: Sundin og LiberLaromedel.
- Sundin, Bertil. McPherson, Gary E. Folkestad, Gøran 1998. *Children Composing*. Malmö: Forfatterne og Musikhøgskolen i Malmö.

- Sætre, Jon Helge 2010. Vurdering. I: J.H.Sætre, G.Salvesen(red.) *Allmenn musikkundervisning*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Sætre Jon Helge, Salvesen Geir 2010. *Allmen musikkundervisning*. Oslo: Gyldendal.
- Sørensen og Austrang 2010. Mot et læringsorientert estetikkbegrep. I: Sætre Jon Helge, Salvesen Geir 2010. *Allmen musikkundervisning*. Oslo: Gyldendal.
- Torrance, Ellis Paul 1977. *Creativity in the classroom*. Washington D.C: National Education Association of the United States.
- Varkøy, Øyvind 2001. *Musikk for alt (og alle)*. Oslo: Norges Musikkhøgskole
- Varkøy, Øyvind 2004. Menneskesyn. En sentral faktor i utviklingen av et musikkpedagogisk verdigrunnlag. I: G. Johansen, S. Kalsnes og Ø.Varkøy(red.) *Musikkpedagogiske utfordringer*. Oslo: Cappelen Akademiske forlag.
- Varkøy, Øyvind 2010. Musikkopplevelse som eksistensiell erfaring i Kunnskapsløftet. I: Sætre Jon Helge, Salvesen Geir 2010. *Allmen musikkundervisning*. Oslo: Gyldendal.
- Westby, Inger Anne 2004. Komponering i klasserommet – tradisjoner og visjoner. I: G. Johansen, S. Kalsnes og Ø.Varkøy (red.) *Musikkpedagogiske utfordringer*. Oslo: Cappelen Akademiske forlag.



VEDLEGG:

### **Intervju-guide**

Hva er en komposisjon?

Hva betyr det å komponere?

Hvem komponerer?

Når/hvorfor begynner man med komponering?

Hvordan oppstår ønsket/ideen om å komponere?

Når gjorde du din først erfaring som komponist?

Kan du beskrive denne situasjonen?

(Hvor? Når? Hvordan?)

### **Læring/opplevelse**

Hva er hensikten med å la grunnskoleelever komponere?

Hvilket læreingsfokus (faglige mål) kan man ta sikte på gjennom å komponere?

Er det noe spesielt man kan sikte mot/ få utdypet ved å komponere?

Hvilke opplevelser (erfaringer/erkjennelser) er spesielt knyttet til det å komponere?

### **Forhold komponering og kreativitet**

Når er komposisjon kreativ læring (metode)?

Når er komposisjon læring for kreativitet (eksplorativ/autonom prosess)?

Hva er en kreativ/eksplorativ prosess?

Hvordan åpner man for en kreativ/eksplorativ prosess?

Hvilke kriterier ligger til grunn for en kreativ/eksplorativ prosess?

### **Forhold komponering og estetisk dannelse**

Kan komponering fremme estetisk dannelse og i tilfelle hvordan?

Grunnskoleelevenes alder og modning tatt i betraktning, hvilke estetiske valgmuligheter er mest fremtredende i musikkfaget?

Hvordan kan man ved å komponere, nærmer seg de estetiske mulighetene i faget?

Hvordan bør man vurdere/evaluere komponering som aktivitet i musikkfaget?

