

LUNA

Axel Wold Lamborg

Bacheloroppgave
Låtskriving i ungdomsskolen

Songwriting in middle school

Faglærerutdanning i musikk

Våren 2017

Samtykker til utlån hos høgskolebiblioteket

JA x NEI

Samtykker til tilgjengeliggjøring i digitalt arkiv Brage

JA x NEI

Norsk sammendrag

Tittel: Låtskriving i ungdomsskolen	
Forfatter: Axel Wold Lamborg	
År: 2017	Sidetall: 25
Emneord: Låtskriving, kreativitet, læringspraksiser, ungdomsskole	
Sammendrag: <p>Mange ungdommer går gjennom store sosiale og følelsesmessige omveltninger. Låtskriving kan fungere som en flukt fra denne stressende hverdagen (Kratus, 2016). Et av formålene med musikkfaget er at elevene skal utvikle sine skapende evner og kreativitet (Utdanningsdirektoratet, 2016, Formål). Låtskriving kan fungere som et utgangspunkt for arbeid med flere aspekter ved musikkundervisningen. Det kan jobbes med musisering, tekniske ferdigheter, digitale verktøy, opphavsrett og musikalske elementer som rytme, form, dynamikk og klang. På denne måten kan potensielt mange kompetansemål bli dekket.</p> <p>Improvisasjon kan fungere både som et utløp for kreativitet (Watson, 2011), samt som en fremgangsmåte for låtskriving (Derrington, 2005). Det er viktig at læreren og eleven har samme syn på hva musikk og komponering er, og Hickey (2003) har systematisert låtskrivingsprosessen gjennom sin modell. Det kommer frem ulike syn på hvor tilbaketrukket eller aktiv læreren skal være, gjennom henholdsvis Green (2008) og Watson (2011) og Hickey (2003).</p>	

Engelsk sammendrag (abstract)

Title: Songwriting in middle school	
Author: Axel Wold Lamborg	
Year: 2017	Pages: 25
Keywords: Songwriting, creativity, learning practises, middle school	
<p>Summary:</p> <p>Many adolescents go through big social and emotional changes. Songwriting can act as an escape from their stressfull everyday life (Kratus, 2016). One of the purposes of the music subject is that students should develop their creative abilities and creativity (Directorate for Education, 2016, Purpose). Songwriting can work as a base for work on several aspects of music education. The students can work with performance, technical skills, digital tools, copyright and musical elements such as rythm, form, dynamics and sound. Potentially many of the competence aims can be met this way.</p> <p>Improvisation can work both as an outlet for creativity (Watson, 2011), as well as a method of songwriting (Derrington, 2005). It is important that the teacher and the students have the same view of what music and composing are, and Hickey (2003) has systematized the songwriting process through his model. There are different views on wether the teacher should be more passive or active, presented through Green (2008) and Watson (2011) and Hickey (2003) respectively.</p>	

Forord

«The cutting of the gem has to be finished before you can see whether it shines»

- Leonard Cohen

I min praksisperiode i ungdomsskolen fikk jeg mulighet til å gjennomføre et låtskrivingsprosjekt med noen av elevene. Det var særlig én elev som fikk meg til å se hvor viktig låtskriving kan være for ungdom. Denne eleven var meget innadvendt og hadde store utfordringer med sosiale sammenhenger. Av denne grunn fikk eleven undervisning i en adskilt gruppe på fem elever, som også av ulike årsaker ikke fungerte i et vanlig klasserom. Av alle elevene som var med på prosjektet, inkludert de elevene som fulgte vanlig undervisning, var det den innadvendte eleven som skrev den beste låten. Han skrev en reflektert tekst, og kom frem til en akkordrekke som gjenspeilte teksten. Mitt mål er at i mine fremtidige musikklasser skal alle elever få mulighet til å drive aktivt med låtskriving. Gjennom arbeidet med denne oppgaven har jeg tilegnet meg mye kunnskap som jeg ser frem til å ta i bruk som fremtidig musikk lærer.

Jeg vil rette en stor takk til min veileder, Eirik Askerøi, for faglige refleksjoner rundt temaet og for gode tips om aktuell litteratur.

Den største takken fortjener min kjære kone, Kristine. Du har hjulpet og støttet meg utrolig mye underveis. Samtidig som du har passet på at jeg får skrevet ferdig denne oppgaven har du også tatt vare på vår nå 4 måneder gamle sønn. Ikke skjønner jeg hvordan du har klart det! Du er rå! Takk for at du er akkurat den du er! Nå gleder jeg meg til å nyte sommeren sammen med deg og gutten vår.

Hamar, mai 2017

Axel Wold Lamborg

Innhold

NORSK SAMMENDRAG	3
ENGELSK SAMMENDRAG (ABSTRACT)	4
FORORD.....	5
1. INNLEDNING	7
1.1 BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA:.....	7
1.2 PROBLEMSTILLING:	7
1.3 OPPGAVENS OPPBYGNING:	7
2. METODE	9
2.1 VALG AV METODE.....	9
2.2 SØKEPROSESSEN.....	9
3. TEORI.....	10
3.1 KOMPOSISJON	10
3.1.1 <i>Hvorfor lære låtskriving i ungdomsskolen?.....</i>	<i>11</i>
3.2 KREATIVITET	12
3.2.1 <i>Hvordan fremme kreativitet</i>	<i>12</i>
3.2.2 <i>Hvordan jobbe med låtskriving i ungdomsskolen?</i>	<i>15</i>
3.3 LÆRINGSPRAKSISER	17
3.3.1 <i>Lærerens rolle i klasserommet</i>	<i>18</i>
4. DRØFTING	20
4.1 HVORFOR – UTVIKLING AV KREATIVITET.....	20
4.2 HVORDAN – ET FELLES MÅL	21
4.3 LÆRINGSPRAKSISER – FORMELL ELLER UFORMELL?	21
5. KONKLUSJON.....	23
LITTERATURLISTE	24

1. Innledning

1.1 Bakgrunn for valg av tema:

Jeg var fjorten år gammel da jeg begynte å spille gitar og skrive låter. Det skulle likevel gå fire år før jeg kunne se meg helt ferdig og fornøyd med min første låt. Jeg var selvlært i både gitar og låtskriving, og kjenner i ettertid på et savn av veiledning da jeg gikk i grunnskolen. Det finnes mange veier å gå, og det er mange triks og elementer i låtskriving. Det er et følsomt virke, og mange vil nok føle seg utlevert når de viser frem låtene sine. Med god veiledning og undervisning tror jeg dog det er mulig å ufarliggjøre låtskriving, samt inspirere unge mennesker til å skape egne tekster og musikk. Komponering er et eget hovedområde i læreplanen i musikk (Utdanningsdirektoratet, 2016, kompetansemål). Det er særlig kompetansemålene etter 10. trinn som ga meg lyst til å skrive en bachelor om dette temaet. Ifølge læreplanen skal elevene inntil både improvisasjon, notasjon, dans, digitalt opptaksutstyr og vite om regler knyttet til opphavsrett. Slik jeg tolker disse målene, legges det her til rette for en undervisning hvor elevene får mulighet til å forberede seg til det virkelige liv i en musikkhverdag. Ved å se nærmere på utvalgte verk som omhandler musikk i skolen har jeg prøvd å finne inspirasjon til hvordan og hvorfor man kan jobbe med låtskriving i ungdomsskolen.

1.2 Problemstilling:

Målet med oppgaven er å belyse *hvorfor* og *hvordan* man kan jobbe med låtskriving i ungdomsskolen, og gjennom et litteraturstudie har jeg derfor sett nærmere på følgende problemstilling: *Låtskriving i ungdomsskolen – hvorfor og hvordan?*

1.3 Oppgavens oppbygning:

Selve oppgaven begynner med metodekapittelet. Her sier jeg litt om hvilken metode jeg har valgt, samt noe om hvordan jeg kom frem til teorien jeg har brukt i oppgaven. Videre følger teorikapittelet. Dette er delt inn i tre underoverskrifter: Komposisjon, som tar for seg *hvorfor*-delen av problemstillingen, og kreativitet og læringspraksiser, som tar for seg *hvordan*-delen. Deretter følger en drøftingsdel hvor jeg presenterer noen av mine vurderinger

og tanker sett i lys av teorien. Til slutt oppsummerer jeg oppgaven og svaret på problemstillingen i form av en konklusjon.

2. Metode

Metode er et redskap som kan brukes for å fremskaffe kunnskap. Den forteller oss noe om hvordan vi kan gå frem når vi skal skaffe informasjon som trengs for å belyse problemstillingen (Dalland, 2012, s. 111). I dette kapitlet legger jeg frem mitt valg av metode, samt hvordan jeg valgte ut litteratur.

2.1 Valg av metode

I denne bacheloroppgaven har jeg valgt å besvare problemstillingen gjennom et litteraturstudie. Formålet med dette er å se på noe av arbeidet som allerede finnes om låtskriving i ungdomsskolen, for deretter å diskutere rundt disse funnene. «All vitenskapelig kunnskapsproduksjon må forholde seg til eksisterende kunnskap» (Stene, 1999, s. 41). Grunnen til at jeg har valgt et litteraturstudie er at jeg blant annet vil se på koblingen mellom låtskriving i ungdomsskolen og læringspraksiser. For å gjøre dette trenger jeg litteratur som forteller noe om disse emnene. Da tekstene ikke nødvendigvis er skrevet i samme kontekst må jeg trå varsomt under tolkningen av tekstene og videre diskusjon. For å analysere tekstene tar jeg utgangspunkt i Fuglseth & Skogen sine tre nivåer for analyse: Det forfatteren mener, det teksten i seg selv sier og hva vi selv legger inn i teksten (2007, s. 264).

2.2 Søkeprosessen

Det finnes mye litteratur om låtskriving, men ikke fullt så mye om hvordan eller hvorfor det skal brukes i skolen. Da jeg skulle finne litteratur på området søkte jeg først og fremst i databasen Oria. Søkeordene som ble brukt var låtskriving, songwriting og disse ordene kombinert med (ungdoms)skole eller school. Andre søkeord som ble brukt var composing, komponering og music learning. Jeg har også funnet verk av personer som vi har lært om i undervisningssammenheng, deriblant Lucy Green, John Helge Sætre og Even Ruud. Min veileder har i tillegg kommer med tips til artikler og bøker som han mente var aktuelle og kunne være med på å belyse min problemstilling. Da det var en del treff i resultatlista, og mer enn nok tips om verk, valgte jeg å plukke ut de mest relevante verkene. Artikkelen til John Kratus har vært en særlig sentral kilde.

3. Teori

Først og fremst har jeg funnet aktuell teori om låtskriving i ungdomsskolen og musikkrelaterte læringspraksiser. Teorien vil senere bli brukt som utgangspunkt for drøftingskapittelet.

3.1 Komposisjon

Sett i lys av læreplanen i musikk er komposisjon et sentralt begrep i grunnskolen. Det er et eget hovedområde på lik linje med musisering og lytting. En stor utfordring for musikk lærere er hva som går inn under komposisjonsbegrepet. «Hva vil det egentlig si å komponere? Hva vil det si å lære å skape musikk? Ser vi for oss en komponist som sitter på sitt skråloft og skriver lange og kompliserte partiturer i det svake skinnet fra et stearinlys?» (Sætre, 2010, s. 216). I dagens samfunn er ikke komposisjon forbeholdt komponister og låtskrivere, men det er noe alle kan gjøre. Det kan lages musikk for eksempel i band, på datamaskinen eller på partitur. Sætre (2016) påpeker at en komposisjon kan være så mangt; å lage en sang, et lydlandskap, improvisasjon eller en beat for å nevne noe. Her er det elevens egne forutsetninger som er med på å bestemme retningen på komposisjonen. «Som et skapende fag skal musikkfaget gi grunnlag for utvikling av kreativitet og skapende evner slik at elevene blir i stand til å skape musikalske uttrykk ... (Utdanningsdirektoratet, 2016, Formål). Even Ruud (1977) forklarer at kreativ undervisning muligens er den beste måten å fremme en kreativ utvikling hos elevene. For å legge til rette for den kreative utviklingen må elevene få fritt spillerom til å utforske ideer, og få tid til å utvikle disse før læreren vurderer arbeidet. Ruud påpeker også at «et *ikke-autoritært* innlæringsmiljø vil fremme skapende virksomhet» (1977, s. 58). Det kreative aspektet blir også vektlagt av Sætre. Ifølge han er noen av de meste sentrale formålene med musikkundervisningen å utvikle elevenes kreativitet og kreative tenkning. De skal også tilegne seg ferdigheter og kunnskap om musikk gjennom eget skapende arbeid (Sætre, 2010). Valg av *metode* for hvordan man skal fremme kreativiteten hos elevene er også sentralt. Metode-begrepet brukes i flere sammenhenger i musikkpedagogikken. Ifølge Hanken og Johansen (2013) brukes det om blant annet undervisningsformer, læringsaktiviteter, differensiering og musikkpedagogiske konsepter. «Blant musikkpedagoger har man en lang tradisjon for å sikte mot å finne ”Metoden”, eller ”Min metode”» (Hanken & Johansen, 2013, s. 81). Et slikt syn tar ikke nødvendigvis hensyn til andre didaktiske faktorer, som for eksempel rammefaktorer og

elevforutsetninger. Videre sier Hanken & Johansen: «Et alternativ ... er å la valget av metode i en gitt situasjon avhenge nettopp av de andre didaktiske kategoriene» (2013, s. 81).

3.1.1 Hvorfor lære låtskriving i ungdomsskolen?

En fordel for musikkfaget er at man som lærer har mulighet til å bruke læringsstoff som er relevant for eleven, samtidig som det passer deres behov og interesser. Kratus (2016) påpeker at elever kan unngå å delta i musikktime om de anser musikken for å være irrelevant for dem. Videre forklarer Kratus at å bruke låtskriving i musikkfaget handler om å spille på elevenes kultur og musikkhverdag utenfor skolen. «In a songwriting class, it is possible to reconnect students' out-of-school musical experience to in-school music instruction» (Kratus, 2016, s. 61). Han har fire hovedargumenter for hvorfor elevene skal lære låtskriving i skolen:

1. Låtskriving får elevene til å komme i kontakt med sin egen kultur og sin personlige forståelse av for eksempel verden. Gjennom låtskriving kan elevene skape og spille musikk, som for dem kan virke mer dagligdags og relevant enn musikk de vanligvis ikke hører på.
2. Låtskriving kan være til stor hjelp for elever som spiller populære instrumenter som gitar, ukulele og keyboard, men som av ulike årsaker ikke spiller i band. Dette er instrumenter som elever kan lære seg grunnleggende teknikk og akkorder på relativt kjapt, og de kan dermed gå tidlig i gang med å lage egen musikk.
3. «Songwriting can also address a number of social and psychological needs for adolescents» (Kratus, 2016, s. 61). For ungdom kan låtskriving være en god og viktig plattform i en tid det kommer store sosiale og følelsesmessige omveltninger. Videre påpeker Kratus at mange ungdomsskoleelever hører mye på musikk, noe som er med på å utvikle deres individ og sosiale identitet. På samme tid er det en flukt fra personlige utfordringer i en stressende hverdag.
4. Det siste argumentet til Kratus handler om at elevene forlater ungdomsskolen med et verktøy de kan bruke resten av livet. «Too often, high school music students' active musical engagement ceases when they leave school because they have not had significant experience in making music on their own» (Kratus, 2016, s. 61). Videre understreker Kratus at den store fordelen med å kunne skrive låter er at du med små midler kan lage og fremføre musikk på *egenhånd* eller med andre.

I samme artikkel forteller Kratus historien om eleven Maria. Hun mistet broren sin og skrev en låt om hvordan dette påvirket henne. Det å skrive en låt om følelsene sine var også den eneste måten Maria kunne forklare og sette ord på hva hun følte. I dette tilfelle hadde Maria skrevet låten på egenhånd, men i skolen får elevene en gylden mulighet for veiledning og samarbeid når ord eller musikk ikke kommer så lett. «Når en ungdom støttes i å artikulere egne meninger ved hjelp av for eksempel sangtekster, oppstår det anledninger for å frembringe viktige budskap» (Krüger og Strandbu, 2015, s. 40). Samtidig som elevene kan få frem viktige budskap kan også låtskriving fungere som en identitetsmarkør. Dette understrekes videre av Krüger og Strandbu: «Mange ungdommer bruker musikk for å uttrykke følelser og tydeliggjøre egen identitet» (2015, s. 41). Ved å bruke låtskriving som utgangspunkt mener Kratus at elevene får jobbet med flere aspekter av musikkfaget enn bare selve låtskrivingen. Det musikalske og lyriske aspektet kommer naturlig frem gjennom arbeid med for eksempel akkordprogresjoner, form, rytme, rim, språklige virkemidler som metaforer og ironi, eller beskrivelser av et sted eller en person (Kratus, 2016, s. 63). Det er også viktig å tenke på hvordan låten er ment å fremføres, og derfor ser Kratus på fremføringsaspektet som en naturlig del av låtskrivingsprosessen. Her kan elevene jobbe med alt fra sang- og instrumentteknikk, lage backing tracks til rap eller arrangement. Andre aspekter som kan integreres i låtskrivingsprosessen er hvordan man kan unngå skrivesperre, lære om ulike innspillingsteknikker og rettigheter knyttet til musikk. I læreplanen i musikk går to av kompetansemålene for komposisjon ut på nettopp bruk av digitalt opptaksutstyr, samt å kunne gjøre rede for regler for opphavsrett knyttet til bruk av musikk (Utdanningsdirektoratet, 2016, kompetansemål).

3.2 Kreativitet

Det finnes ingen fasit på hvordan man *skal* skrive en låt. Noen begynner med teksten, andre begynner med musikken. Noen foretrekker å skrive alene, mens andre fungerer best i grupper. Her vil det være forskjell fra skole til skole i forhold til både elevforutsetninger og rammefaktorer.

3.2.1 Hvordan fremme kreativitet

Scott Watson (2011) anbefaler å bruke keyboard i kreativt arbeid med elever. «Keyboards allow students to initiate sounds easily, with the press of a key. In a stand-alone setup, students can work with hundreds of built-in sounds» (Watson, 2011, s. 132). Et keyboard

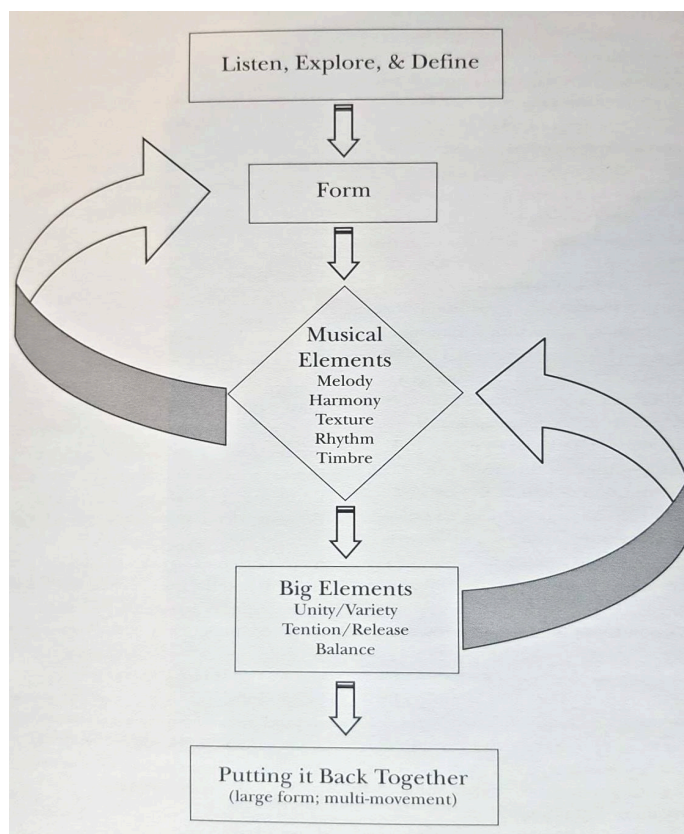
kan inneholde samplede lyder fra instrumenter som gitar, bass, orgel, trompet, fiolin og diverse trommer for å nevne noen. Mange keyboard har også egen inngang til hodetelefoner slik at elevene kan utforske lydene uten at det blir mye lyd i klasserommet. Watson (2011) introduserer også åtte prinsipper for å fremme kreativitet hos elever:

1. Første prinsipp er å la elevene vise frem musikk de liker. Musikken bidrar til å fortelle noe om elevens identitet, hvordan de ser på seg selv og hvordan de vil bli oppfattet av andre. «Allowing students to share their passion for music, or a certain kind of music, can be a great motivator» (Watson, 2011, s. 26).
2. Det kan være hensiktsmessig å vise frem eksempler på musikk som er skrevet av tidligere elever. «This gives kids a vision for what can be achieved by others like themselves» (Watson, 2011, s. 31).
3. Det tredje prinsippet går ut på å innføre regler for aktiviteten. Hensikten med reglene skal være å fjerne distraksjoner og hjelpe elevene til å fokusere. Det er ekstremt mange kreative retninger å begi seg ut på, og dette kan fjerne fokuset til elevene. Om elevene derimot får klare rammer å jobbe innenfor kan dette gi en frihetsfølelse. «While you might think that rules would always restrict creativity, I have found that well-thought-out guidelines actually foster it» (Watson, 2011, s. 37).
4. Prinsipp nummer fire henger sammen med prinsipp nummer tre, men her handler det derimot om å fjerne parametere som hemmer kreativiteten. Watson mener at mange av barrierene som hindret kreativt arbeid med musikk forsvant når Apple introduserte GarageBand, en software for å produsere musikk, i 2004. «Apple opened the realm of multitrack recording to millions through GarageBand's attractive, approachable user interface, simple audio and MIDI recording features, and especially by including hundreds of loops that adapt easily to the key and tempo of a project» (Watson, 2011, s. 47-48).
5. Watson oppmuntrer elevene til å improvisere. «Although some improvisation is very free, much improvisation calls for participants to know in advance something about the music's plan and to respond according» (Watson, 2011, s. 63). Ikke alle ungdomsskoleelever spiller et instrument godt nok til å improvisere innenfor en gitt toneart. Derimot påpeker Watson at for de fleste elever faller det seg naturlig å spille perkussive instrumenter. Da slipper de å forholde seg til akkordskifter, som vi for eksempel finner i improvisasjon i jazzen, og kan heller fokusere på det rytmiske.

6. Et viktig prinsipp for Watson er det han kaller coaching. «I find that coaching makes a big difference in the level of student understanding and (as should come as no surprise) the quality of creative output» (Watson, 2011, s. 71). Det vil alltid være variasjon i elevgruppen når det kommer til ferdigheter og hvor komfortable de er i en kreativ prosess. Watson mener dermed at coaching, i form av én-til-én-samtaler eller i mindre grupper, er et godt verktøy for å finne løsninger på problemer som oppstår underveis i den kreative prosessen. Han understreker at fordi elevene har ulike bakgrunn i ferdigheter må læreren ha ulike fremgangsmåter til hvordan han eller hun skal instruere og veilede den enkelte elev. «Because of our student's differing musical and technical backgrounds, I have found that coaching as part of a differentiated instruction approach better serves the creative process for both stronger and weaker students, including especially those with special needs» (Watson, 2011, s. 74).
7. Dette prinsippet handler om å skape rom for å gi tilbakemeldinger og konstruktiv kritikk. Tilbakemeldingene kan komme fra læreren, men også fra elev til elev. Watson påpeker derfor nødvendigheten av at læreren veileder elevene i hvordan de kan gi hverandre nyttige tilbakemeldinger. «You may find that students are reluctant at first to say anything substantial when responding to one another's work» (Watson, 2011, s. 90). Watson mener at dette kommer av at elevene er redde for å si noe feil, eller bli oppfattet som "teit" eller "dum" av sine klassekamerater. I lys av dette påpeker Watson viktigheten av å skape et miljø hvor elevene kan føle seg trygge når de gir hverandre tilbakemeldinger. Mye av løsningen ligger i hvordan læreren reagerer og kommenterer på elevenes tilbakemeldinger. Om læreren oppmuntrer og sier at tilbakemeldingen var god blir elevene mer villig til å utveksle sine tanker og meninger.
8. Det siste prinsippet for å motivere elevene er fremføring av arbeidet. «One of the best ways to ensure that students are motivated to work earnestly toward a good *end product* is to include an *end-of-project* sharing element into the plan» (Watson, 2011, s. 96). Disse fremføringene gir elevene mulighet til å dele arbeidet sitt med andre, samtidig som de får anerkjennelse for sine kreative anstrengelser. Fremføringen kan gjøres på ulike måter, men hovedsakelig gir Watson elevene sine oppgaven: *Presenting a creative work for an audience*. Dette gir elever som er motvillige til å stå på en scene mulighet til å vise frem innspilt musikk.

«It is clear that the process of creative thinking takes time and is messy, yet our controlled and hurry-up classroom culture is often the antithesis of this» (Hickey, 2003, s. 34). Dette understreker Watsons poeng om å gi elevene tid til å utforske sin kreativitet, for eksempel gjennom bruk av keyboard, improvisering, coaching og tilbakemeldinger. En kreativ prosess kan falle sammen om den stresses, samtidig som den kan effektiviseres om elevene har konkrete redskaper eller fremgangsmåter å forholde seg til. Hickey påpeker også at veiledning av elevene er en viktig faktor, samt å finne riktig forhold mellom regler og frihet til å utforske ulike kreative retninger. «We need to provide varied opportunities for children in music-composition tasks if we want to encourage and nurture the most creative musical-thinking processes» (Hickey, 2003, s. 35).

3.2.2 Hvordan jobbe med låtskriving i ungdomsskolen?



Figur 1: Conceptual scheme for musical composition curriculum, fra M. Hickey, 2003, I *Why and How to Teach Music Composition: A New Horizon for Music Education*, s. 47.

Hickey (2003) har laget en modell for hvordan man kan jobbe med låtskriving i skolen. Først skal elevene utforske musikalske lyder og sjangere. Lydene kan komme fra instrumenter, men de kan også være miljøskapt. Samtidig skal læreren og elevene sammen definere hva musikk og komponering er. Hickey påpeker at allerede i denne fasen kan elevene føle

mestring ved å lage egne komposisjoner bestående av lydlandskap. I den neste fasen skal elevene bli gjort bevisst på hvordan man kan organisere musikken i ulike former, som for eksempel i intro, vers og refreng. «At the most basic level of form, we can build awareness of what musical factors help to create effective beginnings, interesting middle sections, and satisfying endings» (Hickey, 2003, s. 48). Videre skal elevene jobbe med musikalske elementer som for eksempel melodi, rytme og klang. Deretter skal elevene jobbe med større kompositoriske virkemidler som variasjon, spenning og balanse for å virkelig strekke elevenes musikalske tenkning og kreativitet. Til slutt skal elevene, ved å bruke disse virkemidlene, lage sin egen komposisjon eller låt. Fremgangsmåten til Hickey er beregnet til å kunne brukes på ulike ferdighetsnivåer. «This cycle is spiral: upon completion of the entire sequence at one skill level, one begins again and moves through the sequence at a deeper level, and so on» (Hickey, 2003, s. 48).

Derrington (2005) har lagt merke til at elever som jobber med låtskriving som oftest velger mellom to fremgangsmåter. Den første fremgangsmåten er en systematisk tilnærming til låtskrivingen, og prosessen er delt opp i flere faser. Etter å ha bestemt seg for å skrive en låt skal elevene snakke om ulike temaer, ideer og selve intensjonen med låten. For å finne inspirasjon til tekst anbefaler Derrington elevene å se på eksisterende tekster, drive med rollespill eller bruke tekster de har skrevet i andre fag. «By directing students to immediately focus on the lyrics first, they are less likely to move away from the idea and get distracted by jamming» (Derrington, 2005, s. 72). Etter å ha kommet frem til et tema skal elevene skrive ned teksten, og lagre denne slik at den kan tas opp igjen på et senere tidspunkt. Her påpeker Derrington viktigheten av å være en lyttende og empatisk lærer, da elevene i denne fasen kan dele sine innerste tanker. Læreren har også mulighet til å veilede eleven i forhold til faktorer som rim og oppdeling av vers og refreng, så lenge eleven føler det ikke går utover bakgrunnen for inspirasjonen til teksten. Videre skal elevene jobbe med de musikalske elementene. Derrington påpeker at mange av hennes elever spiller gitar eller små perkussive instrumenter når de skriver tekst, og at de allerede på dette stadiet begynner å få musikalske ideer. Videre forklarer hun at elevene ofte trenger veiledning i arbeid med melodi, rytme og dynamikk, og i mange tilfeller anbefaler hun elevene å eksperimentere med ulike instrumenter, samt ha en dialog om hvordan de ønsker at låten skal bygges opp musikalsk (Derrington, 2005, s. 73). En strategi Derrington også nevner er bruk av allerede eksisterende melodilinjer, eller kjente akkordprogresjoner. «Simple chord sequences such as I-IV-V-I, which they have learnt on the piano, can become the base for the musical

composition» (Derrington, 2005, s. 74). Til slutt skal elevene skrive ned låten i form av noter, akkorder eller den type notasjon som passer dem, samt gjøre en innspilling som gir et bilde av hvordan låten kan bli. For å oppsummere denne fremgangsmåten sier Derrington: «This first approach helps students think systematically about the song they want to create; however, not every stage is used, nor are they necessarily in this order» (2005, s. 72). Den andre fremgangsmåten Derrington nevner starter med improvisasjon, for deretter å ha en dialog om hva elevene nettopp spilte. «The here and now is very important to teenagers and songwriting can be fast, spontaneous and an active way to express themselves» (Derrington, 2005, s. 75).

3.3 Læringspraksiser

«Et musikkpedagogisk område som har fått stor oppmerksomhet i begynnelsen av det 21. århundret, er forholdet mellom formell og uformell musikkopplæring (Hanken & Johansen, 2013, s. 244). Göran Folkestad (2006) sier at forholdet *kan* forklares med at en formell læringspraksis er forberedt på forhånd, mens en uformell ikke er forberedt. Et eksempel Folkestad kommer med er *hvor* læringen skjer – i eller utenfor skolen. Hanken og Johansen (2013) stiller spørsmål om elevenes motivasjon for selvinitiert læring utenfor skolen kan trekkes inn i en formell situasjon der læreren bestemmer aktiviteten. Det finnes eksempler på forskere og musikk lærere som bruker uformelle læringspraksiser i skolen. Blant disse er Lucy Green og John Kratus. I disse eksemplene er tendensen at læreren har bestemt aktiviteten, men elevene styrer retningen og bestemmer hvilken musikk som skal brukes. Om hvordan han jobber med låtskriving sier Kratus: «When a teacher works with a student songwriter, it is to help the student realize and refine his or her own musical ideas, not the teacher's musical ideas» (2016, s. 61). Videre sier han: «When students perform their songs in class, it is the student who introduces the music to the teacher (and the rest of the class, and the teacher is on the receiving end of the music» (s. 62). Et av punktene til Folkestad, som forklarer forskjeller på formell og uformell læringspraksis, går på nettopp eierskap til aktiviteten. Enten blir aktiviteten styrt av didaktisk læring, eller selvregulert læring (Folkestad, 2006). Folkestad konkluderer med: «*Formal – informal* should not be regarded as a dichotomy, but rather as the two poles of a continuum, and that in most learning situations, both these aspects of learning are in various degrees present and interacting in the learning process» (2006, s. 143). I følge Folkestad skiller vi dermed aldri helt mellom formell og uformell, men det er hele tiden flytende overganger mellom disse. Green og

Kratus tar med seg en uformell setting, jamfør Folkestad og hans syn på selvregulert læring, inn i skolen. «Basert på Green kan vi si at det ... foregår en kombinasjon av uformell læring, hvor det tas utgangspunkt i ungdommenes personlige preferanse for musikk, og formell læring, hvor veileder og instruktør legger til rette for formelle læringsprosesser» (Krüger og Strandbu, 2015, s. 113).

3.3.1 Lærerens rolle i klasserommet

Lucy Green har forsket på hvordan populærmusikere lærer seg musikk som et utgangspunkt for å bruke slike uformelle læringspraksiser i skolen. Prosjektet oppsummer hun med fem prinsipper. «Perhaps the prime factor is that informal learning always starts with music which the learners choose for themselves» (Green, 2008, s. 10). Allerede i det første prinsippet ser vi en forskjell fra mer tradisjonell undervisning, hvor det er vanlig at læreren velger repertoar for eleven. Når elevene får mulighet til å velge musikk selv kan det samtidig gi et bedre utgangspunkt for å lage egen musikk. Prinsipp nummer to går ut på at elevene skal lære musikk ved å kopiere det de hører. På denne måten blir elevene mindre avhengig av musikalsk notasjon. Noter, besifring eller annen notasjon er nyttig med tanke på å lage egen musikk, men ved kun å lytte kan elevene få utløp for kreativitet uten å være låst til penn og papir. Om det tredje prinsippet sier Green: «Thirdly, informal learning takes place alone as well as alongside friends, through self-directed learning, peer-directed learning and group learning» (2008, s. 10). Vennskapet og den sosiale identiteten i gruppen spiller en viktig rolle rundt valg av låt, i tillegg til at det kan si mye om identiteten til bandet som helhet. Videre sier Green: «These factors are also central to negotiation over music-making and music-learning practices amongst the members of the band». Det fjerde prinsippet går ut på at læreren, i motsetning til mer tradisjonell undervisning, skal være lite eller ikke aktiv i klasserommet. Green's femte og siste prinsipp sier at elevene skal lytte, fremføre, improvisere og *komponere* gjennom prosessen, og fokuset skal ligge på personlig kreativitet. «This is distinct from the greater differentiation of skills that tends to mark the formal realm, and its emphasis, very often, on reproduction more than on creativity» (Green, 2008, s. 10).

Selv om bruk av uformell læringspraksis, ut ifra musikkpedagogisk forskning, har gitt gode resultater, blir det også stilt spørsmål om det er mulig å trekke denne praksisen inn i skolen. Som Hanken og Johansen (2013) påpeker:

En annen type kritikk som har vært reist, gjelder de valgene av undervisningsmetode som har vært gjort i forsøkene på å dra uformelle læringspraksiser inn i formell musikkundervisning. Det gjelder

blant annet gruppesammensetning ... og den lærerrollen som følger av ideen om en tilbaketrukket lærer. (s. 245)

Mange mennesker kan nok ha kjent på en følelse av å bli ekskludert fra en gruppe (Mellingsæter, 2016). Dette er nok ikke et særegent fenomen for musikkfaget, men kan forekomme vel så ofte i lek, kroppsøving eller andre fag. Fra 2003 og frem til 2015 kan vi gjennom PISA-undersøkelsen se en tendens til at flere elever enten føler seg ensomme, at de ikke passer inn eller at de blir holdt utenfor. I metoden til Lucy Green skal elevene ta utgangspunkt i musikk de selv liker. Her kan det være en risiko for musikalsk ekskludering, for eksempel i form av elever som er alene om sin musikksmak.

Det er ikke gitt at alle elever vil trives eller føle seg inkludert når de skal organiseres i kameratgrupper og gruppesammensetningen overlates til dem selv. Derimot er risikoen stor for at enkeltelever kan føle seg ekskludert hvis de ikke blir valgt. (Hanken & Johansen, 2013, s. 245)

Noe av kritikken har også vært rettet mot ideen om en tilbaketrukket lærer, jamfør det fjerde prinsippet til Green (2008), og hvordan dette påvirker lærerrollen. «Kritikken mot en tilbaketrukket lærerrolle går ut på at man ikke utnytter det læringspotensialet som ligger i at læreren som ressursperson bidrar i et dynamisk lærer-elevforhold» (Hanken & Johansen, 2013, s. 245). Ved å jobbe i grupper lærer elevene av hverandre, og ifølge Lev Vygotsky øker grensen for hva eleven kan klare om den får hjelp fra noen som kan mer enn den selv: «Fordi utviklingen løper fra det sosiale til det individuelle, er det slik at barnet er i stand til å utføre en handling i samspill med andre før det er i stand til å utføre den alene» (Imsen, 2014, s. 192). Ifølge Vygotsky har barnet to grenser for nivå, et for hva barnet klarer alene og et for hva den klarer med hjelp. «Forskjellen mellom disse to ”nivåene” kalles *den proksimale utviklingssonen*, eller *den nærmeste utviklingssonen*» (Imsen, 2014, s. 192). Om elevene er på samme nivå, og derfor ikke kan lære av hverandre, står læreren igjen som en naturlig veileder. Da Lucy Green sier at læreren skal være tilbaketrukket, kan det være en risiko for at elevene ikke oppnår det nivået de potensielt kunne nådd med hjelp fra en lærer.

4. Drøfting

I dette kapitlet drøftes problemstillingen sett i lys av de ulike teoriene som er presentert i kapittel 2.

4.1 Hvorfor – Utvikling av kreativitet

Kratus (2016) hevder, som tidligere nevnt, at elever kan miste motivasjonen når undervisningen blir for upersonlig. Ved å implementere låtskriving i undervisningen får elevene mulighet til å være både aktive og personlige i form av selve låtskrivingsprosessen. Da det ikke finnes noen rett eller gal måte å lage musikk på må elevene til en viss grad skape sin egen kunnskap. Selv om læreren kan fungere som veileder, finnes det fortsatt noen fallgruver når det kommer til låtskriving. Hele poenget med personliggjøring av undervisningen kan falle sammen om elevene ikke får til å skape noe, for eksempel i form av skrivesperre, og dette kan naturligvis være voldsomt frustrerende i en kreativ prosess. «No writer, no matter how famous, prolific, rich, adored, quoted, industrious, or diciplined, hasn't faced, at one time or another, the terror of not being able to write» (Leikin, 2008, s. 73). Det gjelder å være bevisst på at dette mest sannsynlig kommer til å skje med flere elever, da dette er et kjent fenomen for låtskrivere. Derfor kan det være hensiktsmessig å vite hvordan man kan hjelpe eleven med å komme seg videre i prosessen. Ved å selv ha vært gjennom låtskrivingsprosessen, med all glede og frustrasjon den bringer med seg, kan det være at elevene blir mer bevisst på alt arbeidet som ligger bak en låt. Ved å jobbe med låtskriving får elevene utviklet, ikke bare sine teoretiske kunnskaper og praktiske ferdigheter, men også sine holdninger.

Det finnes flere aspekter ved låtskriving enn bare skriveingen i seg selv. Kratus peker blant annet på hvordan låten skal fremføres, innspilling av låten og opphavsrett. Her kan elevene få mulighet til å bli kjent med hvordan musikkverdenen utenfor skolen fungerer, og på den måten få en smakebit på det virkelige liv. Ved å la elevene jobbe med alle disse aspektene kan elevene bli kjent med prosessen som begynner med en låt-idé og ender opp i utgivelse av musikken. Hvorfor skal elevene drive med låtskriving i ungdomsskolen? Potensielt kan læreren dekke en stor del av kompetansemålene, samtidig som elevene får utviklet sin kreativitet og kreative tenkning (Sætre, 2010).

4.2 Hvordan – Et felles mål

I en hektisk skolehverdag med korte undervisningsøkter kan det være vanskelig å sette av nok tid til kreative prosesser. Selv om faren er stor for at en kreativ prosess kan hemmes om den stresses, så finnes det måter å effektivisere den på. Som Hickey (2003) påpeker er det viktig at læreren og elevene har samme forståelse av hva musikk og komponering er. Om læreren og elevene er på samme bølgelengde og har samme mål i sikte kan veien mot et bra resultat bli betraktelig kortere. Felles for Hickey (2003) og Derrington (2005) sine teorier er at de har systematisert den kreative prosessen. Det er rom for utforskning av ideer, både lyriske og musikalske, men det kommer klart frem at elevene på et tidspunkt må gå videre til neste trinn i prosessen. Watson (2011) introduserer begrepet coaching, mens Derrington snakker om den empatiske læreren. Essensen i disse teoriene kan tenkes å være lærerens evne til å lytte til, samt veilede den enkelte elev og se de ulike behovene. I en elevgruppe vil det ofte være variert grad av tekniske ferdigheter og kreativitet i gruppen. Av den grunn kan det være viktig for læreren å se den enkelte elev, samt ha ulike fremgangsmåter på hvordan han kan få elevene til å utforske sin egen kreativitet.

Derrington (2005) hevder at låtskrivingsprosessen kan begynne med improvisasjon. Som Watson (2011) påpeker krever improvisasjon ofte at de som deltar vet noe på forhånd om den musikalske planen, og hvordan de kan respondere på det som skjer. Dette krever at elevene er på et ferdighetsnivå som for mange kan være urealistisk i ungdomsskolen. En mulighet kan være å begrense improvisasjonen til perkussive instrumenter, da de fleste elever i større grad finner disse naturlige å spille på (Watson, 2011). En strategi for valg av akkordrekke er å bruke allerede eksisterende akkordrekker (Derrington, 2005). Dette medfører at elevene ikke nødvendigvis må lære seg mange akkorder for å lete seg frem til en akkordrekke. En mulighet er at elevene finner en låt de liker, og bruker akkordrekken fra denne låten. Videre kan læreren lære bort de aktuelle grepene, eventuelt være behjelpelig med å transponere om elevene kan noen akkorder fra før.

4.3 Læringspraksiser – Formell eller uformell?

I en uformell læringspraksis skal fokuset være på kreativitet hos eleven, og mindre grad av fokus på kopiering (Green, 2008). Selv om låtskriving er en god arena for å sette ord på tanker og følelser kan dette være skremmende for mange, og for noen vil det være utenkelig å dele tekster med sine klassekamerater. Da kan det være aktuelt å få elevene til å skrive en

låt sammen. Sett i lys av Vygotskys teori om at barn utfører en handling i samspill med andre før det er i stand til å gjøre den alene, kan det tenkes at det er fordelaktig for elevene å skrive sammen før de skriver alene. På denne måten kan elevene introdusere hverandre for ulike artister og sjangre som kan fungere som inspirasjon for deres låt. De fleste elever er kun et par tastetrykk unna tilgang til ekstremt mye musikk i form av tjenester som Spotify og Youtube. Ved å la elevene jobbe sammen med venner kan det være enklere for elevene å slippe seg løs og dele ideer. I arbeid med låtskriving kan den sosiale identiteten til gruppen fungere som en inspirasjon for hvilket uttrykk låten skal ha, og hva teksten skal handle om.

Som Folkestad (2006) sier vil det ofte være en blanding av formelle og uformelle aspekter i en læringssituasjon, da skillet mellom disse ikke har en klar grense. Lucy Green sin metode, der læreren skal være tilbaketrasket, kontra den mer formelle læremester-elev-tradisjonen kan fremstå som to sterke motpoler. En lærer kan potensielt være en sterk ressursperson for elevene i en kreativ prosess, og mye tid kan gå tapt om elevene skal finne alle svarene selv. Som Kratus (2016) påpeker skal læreren få elevene til å realisere deres musikalske ideer, og for læreren kan det være vanskelig å hjelpe til med dette om den er helt tilbaketrasket. En mulighet for læreren er å plukke ut de beste aspektene fra de ulike læringspraksisene, og bruke disse på en måte som gagnar elevgruppen.

5. Konklusjon

Det finnes flere argumenter for hvorfor elever i ungdomsskolen skal jobbe med låtskriving. Et av de mest fremtredende er at gjennom musikkfaget skal elevene utvikle sin kreativitet og sine skapende evner (Utdanningsdirektoratet, 2016, Formål). I forhold til musikkfaget gir dette elevene mulighet til å skape sine egne musikalske uttrykk. Kreativitet og skapende evner er egenskaper som kan komme elevene til gode også i andre fag, samt senere i livet. En av lærerens oppgaver er å se til at alle kompetansemål blir dekket. Låtskriving fremstår som en god plattform hvor elevene kan få prøvd ut ulike sider av musikkfaget. Det kan jobbes med tekniske ferdigheter, digitalt opptaksutstyr, opphavsrett, musisering og naturligvis de skapende evnene. Spørsmålet om *hvorfor* vi skal ha låtskriving i ungdomsskolen synes å bli godt besvart gjennom blant annet Ruud (1977) og Sætre (2010) sine teorier om utvikling av kreativitet. Kratus (2016) argumenter også for hvorfor elevene skal drive med låtskriving ved å påpeke de sosiale og følelsesmessige omveltningene, og hvordan låtskriving kan fungere som flukt fra en stressende hverdag.

Teoriene om *hvordan* dette kan læres bort har både likheter og forskjeller. Improvisasjon er et nøkkelord som går igjen i flere av teoriene. Både Watson (2011) og Green (2008) implementer improvisasjon i den kreative prosessen, mens Derrington (2005) sier at i noen tilfeller kan låtskrivingen begynne med improvisasjon før man jobber med den gjennom dialog i ettertid. Hickey (2003) på sin side kan sies å ha systematisert den kreative prosessen gjennom sin modell for hvordan man kan drive med låtskriving i skolen. På denne måten kan sannsynligheten øke for at læreren og elevene har samme syn på hva låtskriving er, og hvordan dette kan gjøres. Etter at elevene har satt i gang med låtskriving kommer spørsmål om hvor aktiv læreren skal være. Den største forskjellen i teorien kan tenkes å være Green (2008) sitt syn på en tilbaketrukket lærer, kontra Watson (2011) og Hickey (2003) sine tanker om henholdsvis coaching og veiledning av elevene. Det er vanskelig å si om en læringspraksis fungerer bedre enn den andre, eller om de for eksempel kan kombineres. Det som derimot kan understrekes er at det finnes ulike fremgangsmåter og modeller for *hvordan* man kan jobbe med låtskriving i ungdomsskolen.

Litteraturliste

Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving* (5.utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Derrington, P. (2005). Teenagers and Songwriting: Supporting Students in a Mainstream Secondary School. I F. Baker & T. Wigram (Red.), *Songwriting: Methods, Techniques and Clinical Applications for Music Therapy Clinicians, Educators and Students* (s. 68-81). Jessica Kingsley Publishers.

Fuglseth, K. og Skogen, K. (Red.). (2007). *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk: Design og metoder*. Cappelen Akademisk Forlag.

Green, L. (2008). *Music, Informal Learning and the School: A New Classroom Pedagogy*. Ashgate Publishing, Ltd.

Hanken, I. M. & Johansen, G. (2013). *Musikkundervisningens didaktikk*. Cappelen Damm Akademisk.

Hickey, M. (2003). Creative Thinking in the Context of Music Composition. I M. Hickey (Red.), *Why and How to Teach Music Composition: A New Horizon for Music Education* (s. 31-53). The National Association for Music Education.

Imsen, G. (2014). *Elevers verden: Innføring i pedagogisk psykologi*. Universitetsforlaget.

Krüger, V. & Strandbu, A. (2015). *Musikk, ungdom, deltakelse – Musikk i forebyggende arbeid*. Universitetsforlaget.

Leikin, M. A. (2008). *How to Write a Hit Song*. Hal Leonard Books.

Ruud, E. (1977). *Musikkpedagogisk teori*. Norsk musikkforlag.

Stene, M. (1999). *Vitenskapelig forfatterskap: Hvordan lykkes med skriftlige studentoppgaver*. Kolle forlag.

Sætre, J. H. (2010). Improvisasjon og komposisjon. I J. H. Sætre & G. Salvesen (Red.), *Allmenn musikkundervisning* (1. utg., s. 216-231). Gyldendal Akademisk.

Watson, S. (2011). *Using Technology To Unlock Musical Creativity*. Oxford University Press.

Elektroniske kilder

Folkestad, G. (2006). Formal and informal learning situations or practises vs formal and informal ways of learning. *British Journal of Music Education* – Juli 2006, s. 135-145.

<http://dx.doi.org/10.1017/S0265051706006887>

Kratus, J. (2016). Songwriting: A New Direction for Secondary Music Education. *Music Educators Journal* – Mars 2016, s. 60-65. <http://dx.doi.org/10.1177/0027432115620660>

Mellingsæter, H. (2016, 12. desember). ”Jubeluke” med testresultater, men disse tallene bekymrer Skole-Norge. *Aftenposten*. Hentet fra <http://www.aftenposten.no/>

Utdanningsdirektoratet. (2016). *Læreplan i musikk*. Hentet fra <https://www.udir.no/kl06/MUS1-01>