

Soundpainting som musikalsk læringsverktøy i kulturskolen

Hilde Synnøve Blix^{1*} og Roy Aksel Waade²

¹Norges arktiske universitet og ²Nord universitet

I write pieces that are like drawings in a crayon book and the musicians color them themselves. (Carla Bley, sitert i Benson, 2003, s. 135)

Sammendrag

Samspill, improvisasjon og skapende arbeid, samt kommunikasjon med vekt på lytting og dialog, er viktige målområder i den nye «Rammeplan for kulturskolen: Mangfold og fordypning» (Norsk kulturskoleråd, 2016). Pedagogiske arbeidsmåter for å nå målsettingene som beskrives bør ifølge rammeplanen oppnås gjennom et bredt spekter av metoder og læringsaktiviteter, og i planen framheves variasjon i arbeidsmåter som en nøkkel til læring. I denne artikkelen drøfter forfatterne tegnsystemet *Soundpainting* sitt potensial som didaktisk verktøy knyttet til målsettinger i rammeplanen for kulturskolen. I lys av begrepene *dialogisme* og *meningsforhandling* ser de spesielt på det mangfoldet som ligger i Soundpainting som uttrykks- og undervisningsmetode. Med eksempler fra forskning på Soundpainting og en analyse av rammeplanens målformuleringer om å lære, oppleve, skape og formidle kulturelle og kunstneriske uttrykk, argumenterer forfatterne for et bredere tilfang av undervisningsmetoder, spesielt i samspill- og improvisasjonsundervisning i kulturskolen, for å legge et godt grunnlag for å utvikle lyttende, skapende og modige musikere.

Nøkkelord: *Musikkpedagogikk; Soundpainting; dialogisme; improvisasjon; Rammeplan for kulturskolen*

Abstract

Ensemble playing, improvisation and creative work, as well as communication with an emphasis on listening and dialogue, are important aims in the new Curriculum Framework for *Schools of Music and Performing Arts: Diversity and Deeper Understanding* (Norsk kulturskoleråd, 2016). Pedagogical methods used to achieve the objectives described in the outline should consist of diverse learning activities and emphasise a variation in working methods as a key to learning. In this article, the authors discuss the potential of the sign language system *Soundpainting* as a tool related to the goals learn, experience, create and convey cultural and artistic expressions in the curriculum. Considering the concepts of *dialogism* and *musical negotiation*, the authors look specifically at the diversity of Soundpainting as a method for both expression and teaching. With examples from

*Korrespondanse: Hilde Synnøve Blix. Epost: hilde.blix@uit.no

© 2019 H. S. Blix og R. A. Waade. This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International License (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>), allowing third parties to copy and redistribute the material in any medium or format and to remix, transform, and build upon the material for any purpose, even commercially, provided the original work is properly cited and states its license.

Citation: H. S. Blix og R. A. Waade. «Soundpainting som musikalsk læringsverktøy i kulturskolen». *Journal for Research in Arts and Sports Education, Special Issue: «Community Arts/Arts Education»* Vøl. 3(1), 2019, pp. 43–58. <http://dx.doi.org/10.23865/jased.v3.1351>

research on Soundpainting, the authors argue for a wider range of teaching methods, especially in interactive and improvisational education in Schools of Music and Performing Arts, in order to provide a sound foundation for educating open, creative and brave musicians.

Keywords: *Music pedagogy; Soundpainting; dialogism; improvisation; curriculum framework for Schools of music and performing arts*

Received: August, 2018; Accepted: January, 2019; Published: September, 2019

Innledning og bakgrunn

The very essence of human memory consists in the fact that human beings actively remember with the help of signs. (Vygotsky, 1978, s. 51)

I formidling av musikk, særlig i live-framføringer og undervisning, har forskjellige tegnsystemer vært i bruk for å kunne gi signaler underveis, uten å avbryte musikken som foregår. Her kan det være snakk om alt fra fast tegngiving fra en dirigent eller en solfège-lærer, til mer uformelle og delvis spontane tegn. Mer spesifikke tegnsystemer ser man i Butch Morris' *Conduction* (Stanley, 2009), John Zorns *Cobra*, trekløvet Paul Scea, Eric Haltmeier og Ashley DiStefano-DeAntonios *Oh, Pierre!* (Waade, 2016) og Walter Thompsons *Soundpainting*. Sistnevnte brukes også som didaktisk verktøy i arbeid med samspill og improvisasjon. I denne artikkelen vil vi analysere og drøfte tegnsystemet Soundpainting (forkortes SP heretter) sitt potensial som arbeidsverktøy i lys av «Rammeplan for kulturskolen: Mangfold og fordypning» (Norsk kulturskoleråd, 2016). Rammenplanen uttrykker at «Formålet med opplæringa er å lære, oppleve, skape og formidle kulturelle og kunstneriske uttrykk» (s. 7). Innledningsvis vil vi beskrive SP som tegnspråk og didaktisk verktøy, og presentere forskning som er gjort på dette. Deretter analyserer og drøfter vi SP og kulturskolens rammeplan med utgangspunkt i problemstillingen: *Hvilket potensial har tegnsystemet Soundpainting som didaktisk verktøy relatert til målsettingene i Rammeplan for kulturskolen (2016) om skapende arbeid, improvisasjon, lytting og dialogisk samspill?* Gjennom en systematisk undersøkelse og tolkning av hva henholdsvis rammeplanen og forskning på SP sier om *samspill, improvisasjon, lytting og kommunikasjon*, drøfter vi det didaktiske potensialet som ligger i improvisasjonsbaserte undervisningsformer som SP. Vi tar i analysen utgangspunkt i et sosiokulturelt og dialogisk syn på læring, hvor potensialet for læring er knyttet til aktiv deltakelse i et fellesskap og hvor musikalsk og mellommenneskelig dialog regnes som sentralt for læring i musikk.

Hva er Soundpainting?

*Soundpainting*¹ er et multidisiplinært tegnspråk for live-komponering brukt av musikere, dansere, skuespillere, visuelle kunstnere og pedagoger. Språket ble skapt på

¹<http://www.Soundpainting.com/Soundpainting/>

1970-tallet i New York av den amerikanske jazz-/avantgardemusikeren Walter Thompson, og består i dag av mer enn 1500 tegn (eng. gestures). Tegnspråket har en fast struktur (kalt syntaks) som i en bestemt rekkefølge forteller *hvem* som skal utføre noe, *hva* som skal utføres, *hvordan* det skal utføres og *når* det skal utføres, med eksempelvis egne tegn for start og stopp. Den som leder ensemblet kalles *soundpainter* eller *composer*, og Thompson kaller språket for *live composition*. Han har selv gjort Soundpainting med en rekke orkestre, dansekompanier og teatre verden over, og er en mye brukt foredragsholder og pedagog. Om selve komposisjonsprosessen sier Thompson:

The Soundpainter composes with what happens in the moment, whether expected or not. The ability to compose with what happens in the moment, in real time, is what is required in order to attain a high level of fluency in Soundpainting. (Thompson, 2014, s. 5–6)

La oss gi en liten situasjonsbeskrivelse av hvordan dette kan foregå: Soundpainteren viser deltakerne i ensemblet forskjellige tegn som skal utføres/utøves innenfor visse gitte rammer. For eksempel kan man vise tegnet for en lang tone i midtregister (*Long Tone, mid-range*). Soundpainteren har dermed gitt ensemblet en ramme og hver enkelt deltaker kan selv bestemme hvilken tone i midtregisteret de skal spille/synge. Videre har soundpainteren ulike tegn for å modifisere denne tonen, med hensyn til eksempelvis tonehøyde (*Pitch-up/down*), volum og tempo. Man kan også gi mer spesifikke «bestillinger», for eksempel med sjangertegn for *rock, marsj, funk*. Derigjennom kan nye lydlandskap og uttrykk i grenselandet mellom live-komposisjon og improvisasjon utvikles (Waade, 2016, s. 8).

Thompson brukte først begrepet *strukturert improvisasjon* om SP, før han kalte det *live composition*. Han ønsket å utvikle et inkluderende tegnspråk, hvor «alle» kan delta og poengterer også at *There are no mistakes* (Thompson, 2014, s. 14). Det skal være rom for mangfoldighet, og man blander ulike sjangre og tradisjoner og fusjonerer



Tegnet for *pitch-up*.



Tegnet for *rock* (som om du kaster en stein).

ulike kunstdisipliner, noe som gir rom for sammenkobling av ulike tekster² (hyper-tekstualitet) som kan gi ny mening (Bauman, 2006). Man har ikke primært fokus på et ferdig produkt, og man er ikke bundet til å vektlegge vanlige parametre i vestlig musikk som *melodi, rytme* og *harmoni*, noe som kan bidra til at SP kan oppleves som litt annerledes musikk. SP krever aktiv lytting ettersom man skal gi respons til både soundpainter og ensemblet, enten det er snakk om imitasjoner eller egne innspill. I en undervisningskontekst er det vanlig å la alle i ensemblet prøve seg som soundpaintere, og man kan også ha flere soundpaintere samtidig. SP er i utgangspunktet fleksibelt når det gjelder instrumentsammensetning og størrelse på ensemblet, og det settes ikke noen ferdighetskrav for å være med i et SP-ensemble (Waade, 2016).

Rammeplanen for kulturskolen

I 2016 ga Norsk kulturskoleråd ut den retningsgivende «Rammeplan for kulturskolen: Mangfold og fordypning» som har som mål å være et «grunnlagsdokument for utviklingen av nasjonale standarder og lokale læreplaner i skoleslaget» (Norsk kulturskoleråd, 2016, s. 5). Planens generelle mål konkretiseres i forskjellige nivå: *breddeprogrammet*, *kjerneprogrammet* (som igjen er inndelt i fire nivå) og *fordypningsprogrammet*. Om breddeprogrammet kan vi lese at undervisningen skal bidra til å utvikle kreative evner, faglig kompetanse og samarbeidsevne som grunnlag for personlig utfoldelse (s. 11), og for kjerneprogrammet ser vi at utvikling av kreative evner, håndverksmessig og kunstnerisk kompetanse og samarbeidsevne står i fokus. For fordypningsprogrammet vektlegges utviklingen av kreative evner, håndverksmessig og kunstnerisk kompetanse, og i tillegg selvstendighet og samarbeidsevne. Dette er målsettinger man gjenfinner i kunstfagene i norsk grunnskole, og i høyere kunstutdanning. Planen beskriver også innhold i undervisningen, fysiske rammevilkår (lokaler og utstyr), arbeidsformer, organisering og vurdering.

I «fagplan for musikk» visualiseres musikk som uttrykksmiddel gjennom et *faghjul* (Norsk kulturskoleråd, s. 48) som framsetter fem overordnede aktivitets- og målområder for musikkfaget: *skape*, *utøve*, *formidle*, *lytte* og *reflektere*. De fem overordnede aktivitets- og målområdene beskrives i ulike underpunkt i det som i planen kalles en verktøykiste:

Skape	Utøve	Formidle	Lytte	Reflektere
<i>Arrangere, Komponere, Improvisere, lage, forme, utforske</i>	<i>Øve, syngre, spille, klappe, dirigere, imitere, spille, danse, gjenskape, forme, uttrykke, samhandle</i>	<i>Framføre, presentere, berøre, kommunisere, uttrykke, prestere, mestre</i>	<i>Høre, oppleve, sansse, assosiere, verdsette, fantasere, erkjenne</i>	<i>Sammenligne, lese, tolke, analysere, vurdere, undersøke, gi respons</i>

²Tekstbegrepet vi benytter oss av i denne artikkelen er en utvidet forståelse av tekst hvor kulturelle gjenstander, bilder, multimedia, lydproduksjon, audiovisuell teknologi, noter og klingende musikk alle kan defineres som tekster hvis de fyller en dialogisk funksjon. (Nyrnes, 2008, s. 26)

Basert på en kvalitativ dokumentanalyse (Duedahl & Jacobsen, 2010) av «Rammeplan for kulturskolen» går vi i dybden på fire utvalgte målområder som griper over flere av kolonnene i tabellen over: *samspill, improvisasjon, kommunikasjon og lytting*, som alle kan være tverrdisiplinære og nivåuavhengige, og drøfter SPs potensial som didaktisk verktøy i arbeidet med disse målområdene. Vi betrakter disse overordnede målområdene i rammeplanen som relevante på et generelt pedagogisk grunnlag, og støtter oss på sosiokulturelle teorier om læring i samspill med konteksten læringen foregår i, inkludert menneskene, samhandlingen, dialogene, redskapene og språkene konteksten involverer. Som en del av grunnlaget for analysen har vi sett nærmere på eksisterende forskning på området.

Tidligere forskning på Soundpainting

Det har etter hvert blitt utgitt noen workbooks og en rekke undervisnings- og informasjonsvideoer om SP. Det har blitt skrevet noen artikler og avhandlinger om Thompsons Soundpainting, men fortsatt finner man relativt lite forskningslitteratur om SP. Vi har sett nærmere på noen utvalgte forskningsarbeider som sammen med rammeplanen utgjør grunnlaget for vår drøfting av det pedagogiske potensialet til SP.

Marc Duby skrev i 2006 avhandlingen «Soundpainting as a system for the collaborative creation of music in performance». Han bruker Ludwig Wittgensteins tenkning om «språkspill», og de åpne rammene man har i frijazz i sin analyse av SP. Han vektlegger også viktigheten av å se hvordan tegnspråket brukes i praksis, situasjonelt, og oppsummerer med at de viktigste kompetansene SP gir er: *ferdigheter, samarbeid og kommunikasjon* (Duby, 2006, s. 7, original kursivering).

Bruno Farias avhandling (2016) hadde tittelen: «Exercising musicianship anew through Soundpainting: Speaking music through sound gestures». I hans studie ligger fokuset på det han kaller *Soundpainting-medierte musikalske erfaringer* (Faria, 2016). Som klassisk fløytist er han opptatt av likheter og forskjeller i produksjon og interpretasjon av tegn i utøving av henholdsvis orkesterspill og SP-medierte praksiser. Faria mener SP representerer en nødvendig utfordring av den tradisjonelle forståelsen av komposisjon, improvisasjon og musikalsk ledelse. Han søker å svare på: «What does it mean to have *an experience* in Soundpainting?», og oppsummerer SPs potensial slik:

- a) The possibility of mixing artistic intentionalities
- b) The opportunity to exercise different forms of embodying musical knowledge and meaning
- c) The opportunity to develop an improvisational mindset
- d) An empathic understanding for the activities of one's fellow musicians (performers, conductors, composer, improvisers)
- e) A number of reminders of the meaning of making music

(Faria, 2016, s. 4, original kursivering).

I Roy Waades avhandling «Tegnspråk i musikken: Soundpainting som improvisatorisk-kompositorisk verktøy» (2016) er forskningsspørsmålene knyttet til hvordan det oppleves å lære seg SP for musikkstudenter som bruker det sammen med elever og praksislærere i grunnskolen og kulturskolen. Avhandlingens mål var å se på hvilke muligheter tegnspråket kan gi, særlig sett i forhold til forskning som viser at det trengs flere verktøy for å jobbe med improvisasjon og spontan musikkskapning i kulturskole og grunnskole (Peters, 2009; Sawyer, 2011; Solis & Nettle, 2009). Studien drøftet også kritisk hvorvidt SP kan betraktes som et intuitivt og lett språk å lære seg, særlig med tanke på hvilke musikalske, kommunikative og didaktiske utfordringer man møter når musikken skal skapes gjennom tegn som gis av en ensembleleder, og hvor tegn og musikk skal utvikles og videreføres i et ensemble. Sentrale funn i studien var tegnspråkets didaktiske potensial på områder som *lytting, samspill, komponering/improvisasjon og kreativitet* med muligheter for differensiering når det gjelder både instrumentsammensetning, størrelse på gruppene og utøvernes nivå (Waade, 2016). For aktørene opplevdes SP som utfordrende på en del områder fordi det krever aktiv dialog og mental tilstedeværelse, og at det kan være utfordrende for ensemblet å følge soundpainteren hele tiden. Det kan også være vanskelig å huske alle tegnene og rekkefølgen de skal gis i (syntaksen), og noen tegn er vanskelig å utføre, både som soundpainter og musiker (Waade, 2016, s. 321).

Helen Minors har også forsket på SP, og i intervjustudien hvor hun gjør dybdeintervjuer med Thompson (Minors, 2013), vektlegges særlig det multimodale elementet i sammenhengen mellom musikk og bevegelse. Minors er også opptatt av den åpne dialogen som Soundpainting inviterer til:

The Soundpainter responds in the moment to what ever the ensemble offers. In using what the performers offer, Thompson constructs a liberal creative dialogue. (Minors, 2012, s. 92)

En oppsummering av den nevnte forskningen viser at det kan være relevant å se på om SP kan ha potensial som læringsverktøy særlig på områder som ferdigheter, samarbeid og kommunikasjon (Duby, 2006), komposisjon, improvisasjon og musikalsk ledelse (Faria, 2016) lytting, kommunikasjon og samspill, komponering/improvisasjon og kreativitet (Waade, 2016) og den kreative og liberale dialogen (Minors, 2013). Forskningsresultatene antyder også at det kan være verdt å se på om SP kan bidra til å være disiplin overskridende, og dermed være en litt annerledes måte å imøtekomme en del kunstpedagogiske målområder.

Læring gjennom dialog – et teoretisk bakteppe

I følge læringsteoretikere som John Dewey, Jerome Bruner og Lev Vygotsky skjer *læring* i spillet mellom individet og fellesskapet, og i et sosiokulturelt perspektiv vektlegges det sosiale som kilden til individets læring: «... the social dimension of consciousness is primary in time and in fact. The individual dimension is derivative and secondary» (Vygotsky, 1978, s. 34). Man kan i et slikt perspektiv ikke studere

læring uten hensyn til konteksten læringen foregår i, inkludert menneskene, samspillene, dialogene, redskapene og språkene konteksten involverer. Interaksjonen med andre mennesker påvirkes av hva slags setting den foregår i. I en SP-sammenheng kan dette eksempelvis være at ensemblet har uvante instrumentsammensetninger, og ikke bruker notert musikk. I en undervisningssituasjon er maktforhold og de som «eier» kunnskap fordelt på noen gitte måter, mens andre faktorer som relasjoner mellom individer, og de forskjellige kunnskapene enkeltindividene bringer med seg, er uforutsigbare og forskjellige fra situasjon til situasjon. Den russiske lingvisten og filosofen Mikhail Bakhtin er opptatt av at en *ekte dialog* er basert på kreativ forståelse og utvikling av kunnskap som et resultat av meningsforhandling, møtet med flertydige stemmer og bruken av andre individers ord og handlinger som redskaper for refleksjon. Bakhtintolkeren Aleksander Sidorkin (1999) sier at dette kan innebære at dialog ikke bare betyr samtale eller kommunikasjon, men «... the very existence of a human being in his or her human quality is a result of dialogue» (s. 6). I samspillet mellom læreren og den lærende er dialogen et viktig redskap for kunnskapsutvikling. I denne artikkelen defineres dialog som språklig og annen symbolbasert interaksjon mellom to eller flere individer som er til stede samtidig (Blix, 2009; Linell, 1998), inkludert dialogiske relasjoner mellom symbolsystemer (van Leeuwen, 1999).

Bakhtin vektlegger at det ligger et *kreativt potensial* i spenningsfeltet mellom forskjellige aktører:

Dialogue always implies the simultaneous existence of manifold possibilities, a smaller number of values, and the need for choice. At all the possible levels of conflict between stasis and change, there is always a situated subject whose specific place is defined precisely by its in-between-ness. (Holquist, 1990, s. 181)

Resultatet av dialogen er derfor i stor grad uforutsigbar, og for å kunne betraktes som en genuin dialog i et Bakhtinsk perspektiv, må deltakerne være åpne og villige til å ta inn over seg den andres perspektiver/meninger. Dette innebærer også at man som deltaker aksepterer at meninger og kunnskap er relative og forhandlingsbare. «Kjernen i den bakhtinske dialogen (...) er respekten for den andres ord, vilje til å lytte, forstå på den andres premisser og bruke den andres ord som tenkereiskap, men samtidig behalde respekten for egne ord» (Dysthe, 2001, s. 14). Dialogbegrepet representerer i denne sammenhengen en produktiv måte å analysere læringspotensial i undervisningsmetoder som vektlegger improvisasjon og tegnbasert kommunikasjon.

Soundpaintingens potensial som læringsverktøy i kulturskolen

Vi skal i det følgende se nærmere på bruk av Soundpainting som grunnlag for å utvikle ferdigheter i samspill, improvisasjon, kommunikasjon og lytting med referanse til «Rammeplan for kulturskolen: Mangfold og fordypning» (Norsk kulturskoleråd, 2016), og med utgangspunkt i et sosiokulturelt og dialogisk syn på læring og empirisk forskning på Soundpainting som undervisnings- og læringsmetode.

Samspill

«Ensemblespill er en viktig del av instrumental-/vokalopplæringen» kan vi lese i rammeplanen (Norsk kulturskoleråd, 2016, s. 57). Det presiseres også at større fellesembler kan gi viktige erfaringer, både når det gjelder musikkopplevelser, det relasjonelle og det sosiale. Vi får også vite at: «Samspilltrening er av stor betydning på alle nivåer og for alle instrumenter» (s. 59). Det er imidlertid vanskelig å finne noen spesifikke faglig musikalske målsettinger når det gjelder ensemblespill, så dette må sees i forhold til de overordnede målene for musikk, hvor elevene skal:

- oppnå gode ferdigheter på instrumentet sitt, på alle nivåer og ut fra ambisjonsnivå
- oppleve mestringsglede og positiv selvutvikling
- utvikle seg til selvstendige utøvere som har glede av musikk livet gjennom
- bli aktive lyttere med et nært forhold til musikk
- utvikle evnene til samspill og samarbeid

(Norsk kulturskoleråd, 2016, s. 47)

Den virkeligheten mange lærere i kulturskolen må forholde seg til i samspillsituasjoner er ensembler med ulik størrelse med elever på ulike nivå og med varierende besetninger. Her har SP den styrken at det vil kunne fungere med ulike instrument-sammensetninger, ulike størrelser på gruppa og ulikt nivå på utøverne (Waade, 2016, s. 321–322). Det er samtidig vanskelig å sammenligne SP med tradisjonell instrumentalundervisning som gjerne foregår individuelt eller i små grupper. SP foregår alltid i et ensemble som fordrer «flerveis» kommunikasjon, og hvor det er relativt lite rom for individuell oppfølging, eller instruksjon, på instrumentet underveis.

Flere av deltakerne i Waades studie sier at man i SP bruker instrumentene på en annen måte, og man er kreativ på en annen måte enn man er vant til (Waade, 2016, s. 249–250). De opplever at SP gir rom for å eksperimentere mer med instrumentene enn man tradisjonelt gjør. Eksempelvis brukes tegnet *Extended technique*, hvor det kreves at man bruker instrumentet annerledes enn man er vant til og dermed må tenke nye uttrykk og spillemåter. SP gir dermed deltakerne anledning til å jobbe mer kreativt og uttrykksfullt når det gjelder å formidle egne ideer og personlige uttrykk. I studien «Group improvisation as dialogue», viser Carlos Lage-Gómez og Roberto Cremades-Andreu (2018) hvordan gruppeimprovisasjon som metode førte til både sosial, kreativ og personlig art:

The connection between creativity and dialogue related to art education is reinforced by (the) idea of a two-sided conception of dialogue. It is based on how the cultural and musical background of the students emerged intuitively via experimentation and enculturation and strengthened the epistemological approach to cultural and creative dialogue through an implicit process of negotiation. (Lage-Gómez & Cremades-Andreu, 2018, s. 240)

En utfordring med SP er at det er uvant (og litt skummelt) å ikke ta utgangspunkt i kjente melodiske, harmoniske eller rytmiske mønster, eller kjente musikkstykker eller låter (Waade, 2016). Det er imidlertid ikke slik at man ser bort i fra disse elementene når man utøver SP. Man kan selvsagt bruke dur og moll-treklanger, power-chords,

melodilinjer basert på vanlige skalaer, eller flette inn enkle riff og deler av kjente viser, pop- eller rocke-låter. Man kan også bruke *palett-tegnet* for å avtale å for eksempel bruke et kjent refreng, en vanlig akkord-progresjon, eller del av en melodi, for kanskje å møte de unge bedre når det gjelder musikksmak og preferanser.

I SP vil man ofte utfordres når det gjelder sjanger-spesifikke krav, idiomatikk, eller det å våge å være solist. Generelt veksler man mellom å være solist og akkompagnatør, og oftest uten at man er bevisst på det selv. Man blir nærmest en «tutti-solist» eller improviserer kollektivt. Det er sømløse overganger mellom de fleste gjøre-tegnene, som for eksempel tegnet *scanning*, hvor man er solist en kort stund, før neste musiker kjøpt overtar. SP har også mer typiske solist-tegn, hvor man tydeliggjør hvem som skal være solist, og hvor solisten kan gis tid og rom (*Point-to-point* og *Improvise*). Torild Oddane har forsket på improvisasjon som fenomen og ferdighet og bruker begrepet *turtaking* for å beskrive arbeidsmåter som handler om at alle skal kunne både «kompe» og være solister for å kunne bidra i fellesskapet (Oddane, 2015, s. 253). Det å få øve seg på både akkompagnatør- og solistrollen, er viktige erfaringer for ensemblemusikere. Det å improvisere kollektivt kan gi trygghet når det gjelder å ta valg og sjanser, og det kan senke terskelen for å være solist.

Ensemblespill er et godt redskap i arbeid med å utvikle selvstendighet som utøver. I SP gis elevene stort ansvar når de må ta musikalske og kommuniserbare avgjørelser, både som ensembleutøver og soundpainter. Når elevene er soundpaintere må de bestemme hvilke tegn det skal jobbe ut ifra, hvilke valg som gjøres og hvilke påvirkninger ensembledeltakerne bidrar med i prosessen med å drive fram nye uttrykk (Faria, 2016). Som musiker må man forholde seg til sitt eget instrument, men også hele tiden være oppmerksom i samspillsituasjonen og vurdere og gjøre valg omkring estetikk, musikalske uttrykk, oppbygging og helhet, det dialogiske og forhandlingsmessige, ulike nivå i ensemblet, både i forhold til medaktører, instrumentets muligheter og begrensninger, tradisjoner og preferanser. Improvisasjonsbaserte ensemblemetodikker med en åpen måte å forholde seg til samspill på, vil således være egnet til å imøtekomme sentrale mål for musikkutdanning, som i rammeplanen for kulturskolen uttrykkes slik: «utvikle seg til selvstendige utøvere, bli aktive lyttere med et nært forhold til musikk og utvikle evnene til samspill og samarbeid» (Norsk kulturskoleråd, 2016, s. 47). Ved å oppleve å stå i det uforutsigbare sammen med andre og respektere at det finns flere innfallsvinkler, kan musikerne lære at resultatet av meningsforhandlinger kan føre til resultater man ikke kunne forutsett. Mangfold i framføringspraksiser og konsertdeltakelse står også sentralt i musikkfaget i kulturskolen, og det er behov for flere didaktiske verktøy som er egnet til å imøtekomme dette.

Improvisasjon og skapende arbeid

I rammeplanen er improvisasjon, kreativitet og det å skape sammen med andre, vektlagt i alle fag i kulturskolen. Dette er åpne og generelle målsettinger man er enige om er viktig i kunst fag, men likevel ikke alltid har like relevante arbeidsmetoder for. Her vil god samhandling, musikalsk dialog og rom for spontanitet være viktige premisser. Bruce

Ellis Benson mener at alle utøvere improviserer, men i ulik grad. Han beskriver ulike grader av improvisasjon, fra små nyansejusteringer i tolkninger av et musikkstykke, til fri improvisasjon, hvor man også forandrer spillereglene underveis (Benson, 2003, s. 26). Selv om SP inneholder en høy grad av improvisasjon, kan man nok ikke si at det er så fritt at spillereglene forandrer seg veldig i SP. Man har blant annet en fast rekkefølge tegnene gis i (syntaks), og man er på forhånd enige om hva tegnene innebærer, selv om det gis relativt stor frihet med hensyn til uttrykk og utøvelse av tegnene: «Embrace the unknown along with the known» (Thompson, 2014, s. 11).

Lærerens tradisjonelle rolle som kunnskapsformidler blir utfordret i en slik undervisningsform, ettersom man skal jobbe spontant med prosess og produkt sammen, og ingen har råderett over resultatet. I Waades studie sier en av lærerne i kulturskolen at SP ufarliggjør improvisasjon (Waade, 2016). Samtidig mener flere av kulturskoleelevene i studien at det var litt skummelt med SP i starten, noe som understreker en utfordring elever ofte kjenner på: å våge å ta sjanser, med eller uten sikkerhetsnett. SP kan fungere som et slikt sikkerhetsnett, og gjennom en holdning om at alt er lov og at det ikke finnes feil, vil utøveren kunne oppleve en psykologisk «flytevest» for kreative utprøvinger.

Live W. Ellefsen (2017) sier om rammeplanens overskrift *mangfold og fordypning* at den gir forventinger om at

Kulturskolelæreren utvider sin metodikk og sin kompetanse slik at elevene får erfaringer med ulike spillestiler og tradisjoner, notasjonsmåter, læringsarenaer, framføringspraksiser og innlæringsstrategier, og dermed utvider sin egen handlings- og endringsberedskap. (Ellefsen, 2017, s. 13)

Gjennom å jobbe med live-komponeringsmetoder som SP, vil kulturskolelæreren utvide sitt didaktiske repertoar og få jobbet med en større variasjon i undervisnings- og læringsstrategier. Dette er en annerledes måte å lede/undervise og skape musikk på som fordrer stor grad av spontanitet, både av soundpainterne og ensemblemedlemmene.

Lyttekompetanse

I rammeplanen for kulturskolen (2016) kan vi lese at *lytting* er en sentral aktivitet, spesielt i musikkfaget. Rammeplanen fremhever det å *høre* som en av fem nøkkelkompetanser i kjerneprogrammet i musikk, et begrep som defineres nokså bredt i planen:

Å kunne høre handler om å lytte, analysere, samhandle, imitere og improvisere med stemme, instrument og gjennom dans og bevegelse. Det dreier seg også om å transkribere musikk, lytte kritisk til eget spill og verdsette musikk. (Norsk kulturskoleråd, 2016, s. 51)

Rammeplanen framhever forskjellige lytteaktiviteter knyttet til nøkkelkompetansen *Høre* under overskriften *Innhold*:

Høre

- Assosierende og reflekterende lytting
- Auditiv analyse

- Imitasjon og transkripsjon
 - Gehørspill
 - Improvisasjon
 - Transponering
 - Samspill
 - Intonasjon og stemming av instrument
- (Norsk kulturskoleråd, 2016, s. 56)

I skapende musikkaktivitet er god lyttekompetanse en stor fordel, både i interpretasjon av verker og i improvisasjons- og komposisjonsarbeid. Benson (2003) er opptatt av å se sammenhenger mellom de tre aktivitetene komposisjon, improvisasjon og performance, og han understreker *lytting* som en av de sentrale aktivitetene i skaping av musikk (Benson, 2003, s. 2). I SP er aktiv lytting en forutsetning ettersom man hele tiden skal gi respons til både soundpainter og ensemblet, og samtidig være i lyttende dialog med eget instrument. Generelt kan man si at arbeid med live-komponering er egnet til å jobbe med nettopp lytting, spesielt i spenningsfeltet mellom det å være en instrumentalist med godt gehør og det å være en lyttende, og oppmerksom medmusiker. I samspill med andre, og et eventuelt publikum, vil det være av betydning hvordan man lytter; hva man eksempelvis lytter etter og hva man *ikke* lytter etter, og i hvilken grad man er trent i å lytte. Et verk som skapes er aldri absolutt, ettersom det alltid vil være et handlingsrom for de som skal utøve verket, blant annet fordi det alltid er noe som forhandles i møtet mellom verk og utøver og den konteksten musikken utøves i.

Å lære gjennom å *imitere* er en god måte å utvikle lyttestrategier på (Blix, 2012). Selv om det ikke finnes noe eget tegn for imitasjon, er imitasjonsarbeid en sentral del av SP-metodikken, og brukes både i form av rene imitasjoner og som utgangspunkt for å bygge videre på musikalske ideer som oppstår underveis. Å imitere krever også at man kombinerer intuitive instrumentalferdigheter med auditiv analyse, eller aktiv lytting. Man kan eksempelvis lytte og imitere ved å analysere det man hører og deretter spille, eller man kan bruke instrumentet til å prøve seg fram.

I Rammeplanens kapittel 3.3.7 framheves lyttekompetanse som en viktig kompetanse for å gi tilbakemeldinger på musikalske framføringer: «Elever gir hverandre tilbakemelding på framføringer, der de trenes i aktiv lytting og verbalisering» (Norsk kulturskoleråd, 2016, s. 61). Det kan være krevende for elever å vurdere andre og gi verbale tilbakemeldinger. I SP-metodikken gjør elevene løpende vurderinger av hverandre gjennom utøving. De responderer på de musikalske innspillene de hører og bruker ørene til å vurdere hva de mener er verdt å bygge videre på. Når de får prøve seg som soundpaintere, blir denne auditive vurderingsjobben enda tydeligere.

I arbeid med improvisasjon og live-komponering må elever være aktive lyttere for å kunne bidra og delta i samspillet. Denne aktiviteten krever både god musikalsk hukommelse og analytiske og kreative ferdigheter. Gjennom systematisk utvidelse av repertoar av tegn og musikalsk form, vil elevene trenes i å huske og analysere stadig

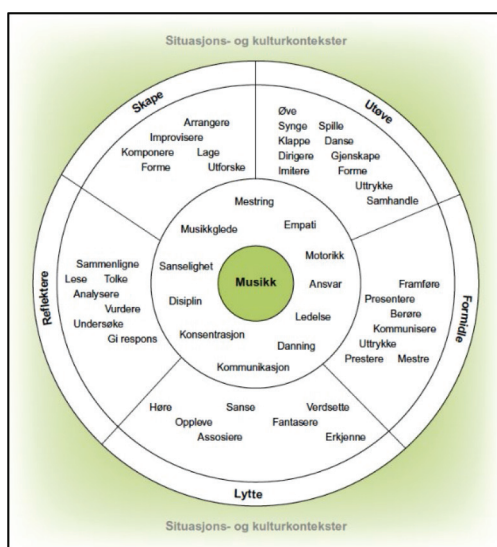
mer avanserte musikalske forløp, og samtidig få øvelse i å respondere på lydlig input, enten som ensemblemusiker eller soundpainter (leder/spontankomponist).

Som lytter kan det i SP være en utfordring at man ikke nødvendigvis tar utgangspunkt i bestemte tonale, rytmiske eller harmoniske strukturer, men det gir samtidig et utgangspunkt for et friere musikalsk uttrykk og en annen måte å lytte på. Elever i kulturskolen bør i henhold til Rammeplanen (Norsk kulturskoleråd, 2016) møte et bredt tilfang av musikalske uttrykk. Det betyr også å lytte til andre typer musikk enn det man møter i hverdagen. Det åpne stilmessige utgangspunktet til SP kan være en av flere måter å utsette elever for mange forskjellige musikalske uttrykk, hvor de selv også kan påvirke retningen det hele tar, basert på aktiv lytting og kreativ dialog.

Å utvikle lyttekompetanse innebærer komplekse prosesser på ulike områder. Kompetansen er ofte en følge av andre aktiviteter, og det krever bevisste og målrettede aktiviteter for å utvikle en god lytter. I tillegg må undervisningen inneholde systematisk arbeid med lytting på forskjellige måter og med en målrettet progresjon hvis elevene skal erfare at de blir kritisk, bevisste lyttere.

Kommunikasjon og dialog

I litteraturen om Soundpainting understrekes *kommunikasjon* som en av de viktigste kompetansene undervisningsmetoden har potensial til å utvikle hos deltakerne (Duby, 2006; Minors, 2013; Waade, 2016). I rammeplanen finner vi også målsettinger som dreier seg om kommunikasjonskompetanse på flere nivåer og områder: «I kulturskolen vil elevene utvikle lederegenskaper og kommunikasjonsevne, lære problemløsning og lagarbeid» (Norsk kulturskoleråd, 2016, s. 26). I dette ligger en forståelse av kunstfagene som sentrale i menneskers generelle dannelse.



Faghjulet «Musikk som uttrykksmiddel» i *Rammeplan for kulturskolen* (Norsk kulturskoleråd, 2016, s. 48).

Sirkelene i faghjulet «Musikk som uttrykksmiddel» i rammeplanen viser kommunikasjon som en av de allmenndannende kvaliteter en kan oppnå gjennom musikkopplæring. I tillegg framkommer dialogiske aspekter ved musikkaktiviteter gjennom begreper som eksempelvis *formidle, samhandle, gi respons, uttrykke, berøre, presentere og tolke*.

I fagplanen for musikk i rammeplanen (Norsk kulturskoleråd, 2016, s. 45) ser vi at kommunikasjonskompetanse i stor grad handler om *musikalsk kommunikasjon og uttrykk* i framføring av musikk. Hvis man tar i bruk et utvidet dialogbegrep hvor kommunikasjon og samhandling er inkludert, finner man altså at planen legger stor vekt på samarbeid og samspill og det å uttrykke seg gjennom musikk. Kommunikasjonskompetanse presenteres således både som læringsverktøy og som mål for musikkaktiviteter.

Språk er alltid avhengig av den sosiale sammenheng det brukes i, og ord vil kunne ha ulike meningsinnhold, alt etter i hvilken kontekst de brukes i. Det samme gjelder for et tegn i SP, hvor eksempelvis en lang tone i midt-register vil kunne ha forskjellig innhold når det uttrykkes av to musikere, ettersom de vil ha ulik bakgrunn, ulik forståelse for musikk og estetiske uttrykk, og ha ulike preferanser. Tegnspråk brukt i musikken kan gi stort mangfold og mange tolkningsmuligheter, som igjen kan gjøre at musikken går i mange ulike og uventede retninger. Det gir åpning for den ekte dialogen som møtet med andre individers tegn og handlinger gir, og som kan danne redskap for estetisk refleksjon (Bakhtin, 1984). Forskningen på SP viser at tegnsystemet rommer en type fleksibilitet som gir stor frihet til utøveren, men som også fordrer forhandlingsvilje, felles ansvarsfølelse, og at man klarer å følge hverandres impulser hurtig og tør å utfordre seg selv i et uforutsigbart landskap (Waade, 2016, s. 344).

Sett i et større perspektiv, mener vi, i likhet med Gergen og Gergen (1997), at nye former og dialogiske modaliteter kan bidra til positiv endring av samfunn og individer:

Through communicative relations we can generate new orders of meaning from which new forms of action can emerge. Because meaning is a human construction, precariously situated within ongoing patterns of coordinated action, it is always open to transformation. (Gergen & Gergen, 1997, s. 33)

SP er et multimodalt språk ved at man bruker flere modaliteter for å kommunisere et tegn til et ensemble (McNeill, 2000; Kress, 2010). Dette gjør man for å tydeliggjøre hvilket innhold eller uttrykk man ønsker seg som soundpainter. Kroppsbevegelser og kroppsbevissthet står sentralt i SP, hvor tydelig tegngjøring og kroppskommunikasjon kan være avgjørende for om en soundpainter skal kunne formidle sine tegn og musikalske intensjoner på en måte som kommuniserer tydelig med ensemblet. Bakhtin understreker at dialoger er situerte, og for å kunne inntre i en deltakende dialog er det viktig å være klar over hvordan individer og objekter defineres av deres verbale og kroppslige relasjoner til hverandre.

Coda

I denne artikkelen har vi analysert Soundpaintings potensial som arbeidsverktøy knyttet til målsettinger i rammeplanen for kulturskolen, som uttrykker at «Formålet med opplæringa er å lære, oppleve, skape og formidle kulturelle og

kunstneriske uttrykk» (Norsk kulturskoleråd, 2016, s. 7). Med referanse til rammeplanens målformuleringer har vi belyst hvilket potensial som kan finnes i Rettes til SP som didaktisk verktøy, og hvordan bruken av *live-komponering* representerer en alternativ måte å jobbe med samspill, improvisasjon, kommunikasjon og lytting på. I improvisasjonsbasert ensemblespill som SP bruker man ofte instrumentene på nye måter og skaper musikk som ikke er basert på tradisjonelle parametre. Forskningen viser at man jobber utforskende og blir bedre til å lytte, til å spille sammen, og man blir oppfordret til å kommunisere med instrument og kropp, gjennom dialogisk og spontan musikkskapning. Disse ferdighetene kan kobles til et grunnleggende musiker- og improvisasjonshåndverk, og vil kunne styrke elevenes estetiske, sosiale og kulturelle kompetanse og elevenes evne til kritisk refleksjon og selvstendige valg.

I Rammeplan for kulturskolen heter det: «En intensjon med musikkfaget er å gjøre elevene til aktive og medvirkende deltakere i sine læringsprosesser» (Norsk kulturskoleråd, 2016, s. 45), noe som samstemmer med den norske grunnskolenes læreplanverk som vektlegger elevenes refleksjon og forståelse av egen læring (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 12). En reell medvirkning vil kunne være at lærere, kulturskole og elever deler erfaringer som en del av en genuin dialog basert på kreativ forståelse og utvikling av kunnskap som et resultat av meningsforhandling. Improvisasjonsbasert ensemblespill som SP åpner muligheten for en slik type dialog ved at man tar i bruk det utøverne tilbyr for å skape noe sammen. Møtet mellom flertydige stemmer og bruk av andre individers uttrykk og handlinger, er gode redskaper for musikalsk dialog. Dette krever erfaring med lytting i kommunikasjon med andre, og mot til å være kreative sammen.

Rammeplanen for kulturskolen poengterer at: «Kulturskolen bør gjenspeile mangfoldet gjennom et bredt sammensatt tilbud i opplæringa, både når det gjelder undervisning, formidling og skapende virksomhet» (Norsk kulturskoleråd, 2016, s. 8). Dette åpner blant annet for mer kulturnøytrale kunstuttrykk som gir muligheten til å sørge for at mangfoldige stemmer kan høres og skapes. Planens mål om mangfold og fordykning kan tolkes som en oppfordring også til metode- og uttrykksmangfold hvor elevene får erfaring med ulike undervisningsmåter, musikktradisjoner, læringsarenaer, framføringsarenaer og læringsstrategier. Improvisasjonsbasert ensemblespill gir anledning til å arbeide med slike mål fordi det er en måte å lede/undervise/skape musikk sammen på som fordrer stor grad av spontanitet og engasjert dialog fra alle aktørene.

Kulturskolens utfordring med å både skulle være et tilbud for alle, og samtidig kunne være starten på en musikkutdanning, gir didaktiske utfordringer i samspillsammenheng. Improvisasjonsbaserte undervisningsmetoder som SP gir plass for individuelle forskjeller og oppfordrer til kreativitet og musikalsk dialog, noe som kan skape rom for samspill på tvers av elevenes nivå og aspirasjoner. Det er etter vår mening bruk for et større metodemangfold i kulturskolen, og SP har potensial som én av flere mulige metodiske innfallsvinkler til mer skapende arbeid, improvisasjon og dialogisk samspill.

Forfatteromtale

Hilde Synnøve Blix er professor i hørelære og musikkdidaktikk og ansatt på Musikkonservatoriet ved UiT – Norges arktiske universitet. Hun er utdannet musikkviter fra NTNU før hun tok sin ph.d. i musikkpedagogikk ved Norges musikkhøgskole. Hennes forskningsinteresser er knyttet til gehørutvikling, notelesing og læremidler. I tillegg har hun de seneste årene forsket på likestilling og kjønn i musikkfeltet. Hun var i 2006 redaktør for boka “Øre for musikk” (Unipub) og har senere publisert en rekke forskningsartikler og bøker nasjonalt og internasjonalt med tematikk som spenner fra gehørundervisning og notedidaktikk til likestilling og kunstnerisk utviklingsarbeid.

Roy A. Waade er førstelektor ved Nord Universitet, avd. Levanger. Han har doktorgrad på emnet «Soundpainting som kompositorisk-improvisatorisk verktøy». Han har tidligere vært musikk lærer både i grunnskole, kulturskole, videregående skole og folkehøgskole. Han er dessuten aktiv som både musiker, arrangør, komponist og dirigent for blant annet fusjonband, kor og storband. Han har flere Rikskonsert-turneer og plateutgivelser og har hatt ulike verv i Norsk Musikkråd, vært jurymedlem ved ulike prisutdelinger og kursholder i samspill og improvisasjon, og vært med i ulike nasjonale læreplanutvalg i regi av Kunnskapsdepartementet.

Referanser

- Bakhtin, M. (1984). *Problems of Dostoevsky's Poetics* (redigert og oversatt av Caryl Emerson). Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Bauman, Z. (2006). *Flydende modernitet*. København: Gyldendal.
- Benson, B. E. (2003). *The Improvisation of Musical Dialogue: A Phenomenology of Music*. New York: Cambridge University Press.
- Blix, H. S. (2009). Det store skillet? Om skriftlighetens betydning for kognitiv bevissthet i musikalsk læring. I F. V. Nielsen, S. E. Holgersen & S. G. Nielsen (Red.), *Nordisk musikkpedagogisk forskning, Årbok 11* (s. 69–91). Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Blix, H. S. (2012). *Gryende musikk literacy. Unge instrumentalelevers tilegnelse av musikk literacy i et sosiokognitiv perspektiv*. (Doktoravhandling). Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Duby, M. (2006). *Soundpainting as a system for the collaborative creation of music in performance*. (Doktoravhandling). Pretoria: University of Pretoria.
- Duedahl, P., & Jacobsen, M. (2010). *Introduktion til dokumentanalyse*. Odense: Syddansk universitetsforlag.
- Dysthe, O. (2001). *Dialog, Samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Ellefsen, L. V. (2017). Musikalsk kompetanse som “mangfold og fordypning”. Kunnskapsdiskurser i Rammeplan for kulturskolen. *InFormation - Nordic Journal of Art and Research*, 6(1), 1–19.
- Faria, B. (2016). *Exercising musicianship anew through Soundpainting: Speaking music through sound gestures*. Lund: Lund Universitet.
- Gergen, K. J., & Gergen, M. M. (1997). Toward a Cultural Constructionist Psychology. *Theory & Psychology* 7, 31–36.
- Holquist, M. (1990). *Dialogism: Bakhtin and His World*. London: Routledge.
- Kress, G. (2010). *Multimodality. A social semiotic approach to contemporary communication*. London & New York: Routledge.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Læreplanverket for grunnskolen. Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/37f2f7e1850046a0a3f676fd45851384/overordnet-del-verdier-og-prinsipper-for-grunnoppleringen.pdf>
- Lage-Gómez, C., & Cremades-Andreu, R. (2018). Group improvisation as dialogue: Opening creative spaces in secondary music education. *Thinking Skills and Creativity* 31(2019), 232–242.
- Linell, P. (1998). *Approaching Dialogue: Talk, interaction and contexts in dialogical perspectives*. Amsterdam: John Benjamins.
- McNeill, D. (2000). *Language and gesture*. New York: Cambridge University Press.
- Minors, H. (2012). Music and Movement in Dialogue: Exploring Gesture in Soundpainting. *Les Cahiers de la Société québécoise de recherche en musique*, 13(1–2), 87–96.
- Minors, H. (2013). *Soundpainting Questionnaire by Dr. Helen Julia Minors with Walter Thompson*. Soundpainting Walter Thompson: Hentet fra <http://www.Soundpainting.com/blog/>
- Norsk kulturskoleråd. (2016). *Rammeplan for kulturskolen, Mangfold og fordypning*. Trondheim: Norsk kulturskoleråd. Hentet fra <https://www.kulturskoleradet.no/rammeplanseksjonen/rammeplanen>

- Nyrnes, A. (2008). Ut frå det konkrete. Innleiing til ein retorisk kunstfagdidaktikk. I A. Nyrnes, & N. Lehmann (Red.), *Ut frå det konkrete. Bidrag til ein retorisk kunstfagdidaktikk* (s. 9–26). Oslo: Universitetsforlaget.
- Oddane, T. W. (2015). Improvisasjon - en nøkkel til rytmisk smidig beredskap overfor det uforutsette. I G. E. Torgersen (Red.), *Pedagogikk for det uforutsette* (s. 232–261). Bergen: Fagbokforlaget.
- Peters, G. (2009). *The Philosophy of Improvisation*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Sawyer, R. K. (2011). *Structure and Improvisation in Creative teaching*. New York: Cambridge University Press.
- Sidorkin, A. M. (1999). *Beyond Discourse: Education, the Self, and Dialogue*. Albany: State University of New York Press.
- Solis, G., & Nettle, B. (2009). *Musical Improvisation. Art, Education, and Society*. Illinois: University of Illinois Press.
- Stanley, T. (2009). *Butch Morris and the Art of Conduction*. (Doktoravhandling). Baltimore: University of Maryland.
- Thompson, W. (2014). *Soundpainting: The Art of Live Composition. Workbook 3: Theater & Dance*. New York: Soundpainting workbooks.
- Van Leeuwen, T. (1999). *Speech, Music, Sound*. London: MacMillan Press.
- Vygotsky, L. (1978). Interaction between learning and development. *Readings on the development of children*, 23(3), 34–41.
- Waade, R. A. (2016). *Tegnspråk i musikken: Soundpainting som improvisatorisk-kompositorisk verktøy*. (Doktoravhandling). Trondheim: NTNU Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.