

KAPITTEL 5

Improvisasjon i musikk- og engelskopplæringen

Roy Waade og Anke Zondag

«Bi bæ bæ bi bi? Bi bi bæ. Bi bæ bæ bi bæ bi bi? Bi bi bæ, bi bæ bæ!»

(Utdrag fra improvisert dialog mellom musikkstudenter på «bi-bæ-språket»)

«What's the matter?»

«I just have a stressful day!»

«Take this scarf, this will help you relax.»

(Utdrag fra improvisert dialog fra rollespill i en engelsktime)

I dette kapitlet vil vi både vise hvorfor det er viktig å jobbe med improvisasjon i skolen, og gi noen eksempler på hvordan det kan gjøres, særlig knyttet til musikk- og engelskfaget. I tillegg stiller vi spørsmålet om *teaching as performance* med improvisasjon bør betegnes som en «risikosport». Vi vil dessuten vise til noe empiri, som er hentet fra både musikkstudenters fagessays, praksisrapporter og spørreskjema og fra en pilotstudie ved grunnskolelærerutdanningen. I pilotstudien skrev engelskstudenter læringsdagbøker og svarte på en spørreundersøkelse før og etter å ha fått oppleve improvisasjonsteknikker som metode for muntlig ferdighetstrening.

Ifølge læreplanens generelle del skal opplæringen sikre at elevene blir trygge språkbrukere med en trygg språklig identitet, slik «at de kan bruke språk for å tenke, skape mening, kommunisere» (KUF, 2017, s. 6). Et

annet viktig prinsipp er sosial læring, der dialogen står sentralt. Sawyer (2001) sammenligner improvisasjon med nettopp en *dialog*. Poenget med en slik sammenligning er at man ikke på forhånd kan bestemme hva som skal sies i en dialog, ettersom det er en toveiskommunikasjon der det ene utsagnet bygger på det andre, og der retningen og lengden på dialogen bestemmes i fellesskap, akkurat som den ene engelskstudenten reagerer på kommunikasjonen fra den andre her: Student 1 legger skjerfet rundt skulderen til sjefen mens hun snakker rolig til student 2. Handlingen ble til etter sjefens utrop, og student 1 så seg rundt, observerte skjerfet og tok spontant tak i den første «impulsen». Paul Sills, grunnleggeren av improvisasjonsteatret *The Second City*, sier det så sterkt at virkelig improvisasjon er en dialog: *True improvisation is a dialogue between people* (Sawyer, 2003, s. 28).

Waade benytter (som vist ovenfor) et «bi-bæ-språk» i sin musikkimprovisasjonsundervisning. Studentene lager samtaler ved hjelp av de små ordene *bi* og *bæ*. Disse settes sammen på ulike vis og gir setninger som: Bi-bi-bi-bæ? (spørsmål)– eller Bæ-bi-bæ! (befaling). Dette språket klarer studentene å snakke i løpet av få sekunder, til tross for at de aldri har snakket det før. Og hvorfor klarer de det? Jo, først og fremst fordi de har utviklet noen *kommunikative koder*, som de kan benytte i ulike kontekster. Gjennom *setningsmelodien* kan vi for eksempel høre om det er et spørsmål som stilles (da går setningsmelodien opp på slutten), eller om det er fortellende eller befalende setninger som presenteres (når det gjelder sistnevnte, brukes det ekstra trykk eller betoning). Vi hører altså at det *fraseres*, som om det er vanlige setninger som snakkes. Det vil si at de blant annet har en *rytme* i språket, de bruker ulike *tempi*, *betoner* enkelte ord spesielt, de tar *pauser*, osv. Alle disse elementene gjør at vi kan kommunisere sammen, som i en dialog, til tross for at ordene i seg selv ikke gir mening. Dette minner litt om det som i improvisasjonsteater blir kalt *gibberish* (Spolin, 1986; McKnight & Scruggs, 2008). Overført til musikkfaget gjør vi denne øvelsen i neste omgang med instrument, for å vise koblingen mellom en vanlig dialog og en musikalsk dialog. For enkelte vil det kunne gi trygghet å ha et instrument i hånda. Men noen synes også det er vanskeligere å «snakke» dette språket med instrumentene, og hvorfor er det slik? Noen årsaker kan være at man kan støte på tekniske utfordringer,

og, ikke minst, at det er uvant å tenke en slik «liksom-dialog» med instrument. Dessuten høres det ikke ut som «vanlig» musikk, ettersom det ikke bygger på noen melodi, akkorder, fast rytmikk eller lignende, som vanligvis er de viktigste «byggesteinene» i det meste av vår vestlige musikk.

Hvis vi returnerer til språk, fastslår Sawyer (2001) at alle samtaler er kreative fordi vi ikke har et manus når vi snakker med hverandre. Som i musikken settes språket sammen av kjente elementer: fonemer, ord, intonasjon og rytme. Øving på muntlige ferdigheter i engelsk bør altså finne sted i sosial interaksjon i en simulering av virkeligheten, fordi hverdagspråket retter seg mot et publikum: de som hører på deg. Dette betyr at vi justerer språket vårt i de fleste samtaler for å treffe tilhøreren (Sawyer, 2001); altså vi improviserer. Berk og Trieber (2009) definerer fire didaktiske grunner for bruk av improvisasjon for studenter:

- det passer godt med karakteristikene av den nåværende generasjon studenter, bl.a. deres behov for sosial interaksjon og korte oppmerksomhetskurver
- det tar i bruk flere type av intelligens (Gardner)
- det legger til rette for gruppebasert læring, og kan bygge tillit og gi lagfølelse
- det stimulerer dybdelæring gjennom et aktivt engasjement med et nytt innhold som kobles mot virkeligheten (Berk og Trieber, 2009, s. 33)

Vi kommer tilbake til flere av disse punktene i løpet av kapitlet.

Hva er improvisasjon?

Begrepet improvisasjon brukes på mange områder og i mange ulike situasjoner. Man snakker for eksempel om å improvisere når man lager mat uten oppskrift, eller når man kjører bil og det plutselig oppstår en uventet situasjon, eller når man skal improvisere innenfor gitte rammer i en bestemt sammenheng, som kompetansemål i musikk etter 7. årstrinn

i LKo6: «eleven skal kunne improvisere med stemme og instrumenter med utgangspunkt i enkle musikalske former og motiver og bruke grafisk notasjon til å lage skisser av komposisjonene» (2006, s. 141, papirutgave). Marina Santi og Luca Illetterati sier at det ikke er så lett verken å *definere, beskrive* eller *forklare* begrepet improvisasjon på en god måte: «It seems that improvisation is too evanescent (flyktig) to be enshrined (nedfelt) by a definition, too vast to be captured by a description, too unpredictable to be clarified by an explanation» (Santi, 2010, s. 1, egen overs. av noen av ordene). Ser man geografisk på feltet, så improviseres det i mange musikk-kulturer rundt om i verden. «Improvisation is the most natural and widespread form of music making», sier Stephen Nachmanovitch (1990, s. 6). Etymologisk kommer begrepet fra det latinske *improvisus*, som kan oversettes med *det som ennå ikke er sett eller forventet*, eller «not foreseen, unforeseen, unexpected», slik vi kan lese i «online etymological dictionary» (<http://www.etymonline.com>). I hvilken grad det er nytt (eller nytenkende), kan imidlertid variere, alt etter hvilke kulturer, tradisjoner, sjangre eller settinger man jobber i. Skal man forsøke å definere begrepet ytterligere, kan man gå til andre leksikalske definisjoner. Det står eksempelvis om *improvisasjon som aktivitet* i «Free Dictionary»:

1. To invent, compose, or perform with little or no preparation.
2. To play or sing (music) extemporaneously, especially by inventing variations on a melody or creating new melodies in accordance with a set progression of chords.
3. To make or provide from available materials: improvised a dinner from what I found in the refrigerator. (<http://www.thefreedictionary.com/improvise>)

Her er det interessant å legge merke til at både musikk- og performance-aktiviteter og eksempler fra dagliglivet nevnes. Og at man mener det ikke trengs særlige forberedelser, noe for eksempel en dramatiker eller jazzmusiker ganske sikkert ikke vil være helt enig i, ettersom det for dem er snakk om et skoleringsarbeid som kan vare i årevis.

Erfaringer med improvisasjonsundervisning i musikk

For at musikkstudentene som framtidige lærere skal få opplæring i improvisasjon, startet vi på Høgskolen i Nord Trøndelag (nå: Nord universitet) våren 2011 med et eget improvisasjonsemne. Vi opplevde nemlig at det var få av studentene som hadde fått noen opplæring i improvisasjon, og i «Rammeplan for Faglærerutdanning i musikk, dans og drama», som vi fulgte, var det under *målområder* mange punkter som var relevante for vårt emne. I sitt *hovedinstrument* skulle studenten: «Kunne bruke kreative og selvstendige arbeidsmåter, herunder improvisasjon i solo og samspill» og for *bi-instrument* gjaldt det å: «Mestre grunnleggende gehørspill og improvisasjon i solo og samspill» (2003, s. 23–24, <https://www.regjeringen.no/>).

En av studentene skrev i et fagessay om improvisasjon: «I min egen kulturskolegang ble jeg nesten aldri selv utfordret på det å improvisere. I all hovedsak tror jeg at min egen lærer ikke hadde nok kompetanse til å kunne gi meg undervisning i improvisasjon.» En annen student formulerte det slik: «Jeg forstår godt hvorfor vi ikke fikk improvisasjonsundervisning i klassen, for det virker jo litt skummelt, både å være kreativ der og da, og utlevere seg så personlig.» Noen studenter hadde riktignok fått noe improvisasjonserfaring gjennom band-aktivitet, og noen som hadde gått på kulturskole, hadde improvisert litt der, men da var det fortrinnsvis knyttet til opplæring på sitt eget instrument, og da dreide det seg gjerne om de som hadde «band-instrument».

Men det har også blitt stilt spørsmål fra studenter om *hvorfor de skal lære å improvisere*. Dette er et grunnleggende spørsmål, som vi gjerne forsøker å besvare med argumentasjoner som:

- Det er viktig å kunne utvikle spontanitet og kreativitet for å kunne utnytte og utvikle hele sitt potensial – både som pedagog og musiker.
- Ved å arbeide improvisatorisk vil man kunne lære seg å bli mer forberedt på det «uforberegte» – noe som vil kunne gi økt trygghet og utvidet kompetanse i samspill med andre, både musikalsk og på andre områder i livet.

- Ved å arbeide improvisatorisk kan man bli god til å lytte og ha god tilstedeværelse – noe som også er verdifullt med tanke på kommunikasjon, både musikalsk og mer generelt.

For å se hvilket forhold nye musikkstudenter har til improvisasjon, og hvilke forventninger de har til emnet, har vi flere år gitt dem et forholdsvis enkelt spørreskjema, med spørsmål om blant annet: *Hva legger du i begrepet improvisasjon? Og: Hva er ditt forhold til det å improvisere? En god del av svarene vi har fått (studentene må svare med egne ord, kvalitativt), dreier seg om at det er spennende, men at det forutsetter trygghet, mens andre forbinder noe skummelt og litt negativt med det.*

Når det gjelder improvisasjon i musikk, ble noen praksislærere spurt: *Hvorfor kan det oppleves farligere å improvisere med et instrument enn når man for eksempel kjører bil på vei til jobben? En av praksislærerne svarte da:*

Det er noe mekanisk over det å kjøre bil. Det er bare noe du gjør uten å tenke. Men musikk, når du skal improvisere noe, så blir det med en gang fokus på deg som, at du kommer med noe personlig. Og det er ikke alle som har selvtillit nok til å tro på det, tror jeg. Jeg tror mange er redde for å avsløre seg selv. (Waade, 2016, s. 5–6).

I så fall kan det være interessant å spørre: *Hva avslører man? Er det våre innerste tanker og følelser og usikkerheten omkring hvordan miljøet (og vi selv) vil reagere på vår musikalske ytring – eller er man redd for å avsløre hva man kan uttrykke, eventuelt ikke kan uttrykke eller prestere på instrumentet? Ofte kan nok flere av disse momentene være til stede samtidig, og det som kan være konstruktivt da, er å gjøre en liten analyse av seg selv og spørre: Hvordan reagerte jeg i den bestemte situasjonen, og hvorfor? Og hva ble eventuelt konsekvensen eller resultatet?*

Arbeid med improvisasjon i skolen

I overordnet del av læreplanen (KUF, 2017) vektlegges at et bredt spekter av aktiviteter, fra strukturert og målrettet arbeid til spontan lek, åpner for vide erfaringer for elevene, inkludert danning. Når vi ser nærmere på kompetansemålene, finner vi improvisasjon nevnt i faget musikk,

innen området *komponere*, og her står det eksempelvis etter 10. trinn at eleven skal kunne «improvisere over et eksisterende musikalsk materiale som inspirasjon for egne komposisjoner» (2015, s. 84). Det står altså ikke over hva slags musikalsk materiale de skal improvisere, og ei heller noe om hvordan det skal gjøres. Men for å kunne improvisere over et gitt materiale trengs det et bevisst improvisasjonsdidaktisk fokus, egnede metoder, nødvendig tid, og ikke minst trengs det *mot* til å ta sjanser – og *tillit* til dem du jobber sammen med (jf. «Risk/Trust», Caines & Heble, 2015).

I motsetning til i musikk finner du i engelskfagets kompetansemål ikke noen spesifikk omtale av improvisasjon, men heller om *samtalekompetanse*. Under hovedområdet *muntlig kommunikasjon* i læreplanen er det å lytte til, forstå og bruke det engelske språket i ulike muntlige kommunikasjonssituasjoner, inkludert høflighet og hensyn til gjeldende omgangsformer viktige elementer. I tillegg understrekes tilpassing av språket til formål og mottaker, blant annet gjennom å skille mellom formelt og uformelt muntlig språk, noe som harmonerer med Sawyers (2001) synspunkt om dialog og interaksjon.

Når du bruker muntlig engelsk i den reelle verden, har du ikke anledning til å slå opp mange ord eller tid til å forberede et svar, derfor bør spontan, muntlig kommunikasjon øves i engelsktimene. Kompetansemål i engelsk muntlig kommunikasjon for ungdomsskolen er blant annet at eleven skal kunne forstå hovedinnhold og detaljer i ulike typer muntlige tekster om forskjellige emner. Hvordan kan de lære å velge og bruke ulike lytte- og talestrategier tilpasset formålet?

Å innlede, holde i gang og avslutte samtaler om forskjellige emner ved å stille spørsmål og følge opp innspill er også et av kompetansemålene i muntlig engelsk etter endt 10. trinn. Nettopp i puberteten mister mange elever vilje til å snakke engelsk som en konsekvens av høyere bevissthet rundt sin sosiale posisjon i klasserommet, som ofte kan resultere i en lavere selvtillit. Disse elevene kan dermed oppføre seg som *reluctant speakers*, eller elever med vegring for å snakke, uten at deres reelle evner til muntlig språkferdighet i engelsk har blitt redusert. Deres vegring påvirker ikke bare deres egen språklæring, men også læringsmiljøet i klasserommet, fordi elevene bør samarbeide for å utvikle sine muntlige ferdigheter som

for eksempel dialoger. Så hvordan kan disse elevene utvikle sin spontane muntlige produksjon i engelsk i klasserommet?

Improvisasjon i drama- og språkundervisning

Improvisasjon innenfor teater er spill uten manus der spillerne utvikler dialogen foran publikum (Sawyer, 2001). Improvisasjon er ikke bare en dramateknikk eller teaterstil, men et dynamisk prinsipp, ifølge Frost og Yarrow (1990). Frost og Yarrow trekker fram Stanislavskij som opprinnelse til den moderne improvisasjon som treningsteknikk, verdifull i utviklingen og arbeidsprosessen til en skuespiller, for eksempel i karakterutvikling. På den ene siden kan man si at improvisasjon alltid har vært en del av teateret, men samtidig har det utviklet seg fra et redskap for skuespillere til en egen kunstform (Veine, 2006).

Improvisasjon er basert på kommunikasjon, der man ikke reproducerer språk slik som i drama, men eksperimenterer med språk (Galante og Thomson, 2017). Verbale sjangre i hverdagen som krever improvisasjon, er samtaler som for eksempel møter og forhandlinger (Sawyer, 1999). Den moderne engelskundervisningen i Norge (som i resten av Vest-Europa) har vært preget av *Communicative Language Teaching (CLT)*. Denne metoden vokste fram på 1970-tallet, og den hadde et kommunikativt perspektiv på både språk og læring (Canale og Swan, 1980; Richards, 2006; Littlewood, 2014). Ifølge Littlewood og Richards er det ingen offisiell definisjon av CLT, men Canale og Swan definerte den klassiske kommunikative metoden slik at den fokuserer på den kommunikative funksjonen til språket, som å gjøre forslag eller å introdusere seg, og læring som gruppearbeid, rollespill og diskusjoner. Hensikten var ikke lenger å produsere riktige ord med perfekt uttale og kunne grammatikkregler utad som i tidligere metoder, men «å produsere kommunikasjon», og retting av feil ble dermed bannlyst fra klasserommet. Tvert imot ble feil sett på som positivt fordi det viste at elevene faktisk produserte sitt eget språk, og ikke lenger kun gjorde rene imitasjoner av boka og læreren (Munden, 2014, s. 63). Et av hovedmålene er å utvikle flyt i språket gjennom meningsfull, holistisk kommunikasjon (Richards, 2006). Denne

tilnærmingen har dermed klare fellesnevnerne med improvisasjon og risikotaking.

Et begrep som er viktig her, er *kommunikasjonsstrategier*, strategier for å takle manglende språkkompetanse i fremmedspråket. En av de store forskjellene mellom å lære seg morsmål (L1) og et fremmedspråk (L2) er at fremmedspråkselevne kontinuerlig møter hindere fordi de mangler språk for å uttrykke seg på sitt nivå (Cook, 2008). Mens morsmåls læringen skjer rimelig parallelt med den kognitive og sosiale utviklingen hos barnet, ligger den kognitive utviklingen av fremmedspråkeleven langt foran deres fremmedspråkkompetanse. En av de mest brukte kommunikasjonsstrategier er parafrasering, som blant annet kan være å beskrive noenlunde det samme ord for eksempelvis et begrep man mangler. Et annet kan være å finne på helt nye ord gjennom sammensatte ord. Den tredje strategien kan være å snakke rundt ordet, i håp om at samtalepartneren kan gjette seg fram til det rette ordet. For å øve seg på disse læringsstrategiene må det legges til rette for at studentene havner i trygge lærings situasjoner som byr på realistiske utfordringer gjennom improvisasjon, slik dette utdrag fra læringsbloggen viser til:

«I think I did okey, yes. I know I'm capable of doing better, but in these exercises that's not the point. It's about being comfortable and being able to improvise and feel self-confident and not stressed out.»

Muntlige ferdigheter på et fremmedspråk er vanskelig å lære på en naturlig måte i klasserommet. Ifølge Heathfield (2016) er mesteparten av det muntlige språket i engelskundervisning forberedt, gjerne i strukturerte og planlagte oppgaver som presentasjoner og diskusjoner om tema og tekster. I autentisk fremmedspråklig kommunikasjon er evnen til å kommunisere muntlig derimot situasjonsavhengig og spontant betinget. Dramabaserte teknikker kan gi elevene rik praksis i muntlige ferdigheter i et mer naturlig språk (Galante og Thomson, 2017). Denne semiautentiske virkeligheten i det fremmedspråklige klasserom er mulig fordi improvisasjon og rollespill innebærer spontane, aktive samhandlinger som ofte simulerer den virkelige verden (Winston og Stinson, 2011, s. 481). Nettopp dette aktive engasjementet med et nytt og uforutsigbart innhold i språklæringen kan stimulere dybdelæringen.

Hva sier forskning om læring og improvisasjon?

Stacy Dezutter hevder at det sjelden har blitt snakket om improvisasjon i forbindelse med undervisning, og at det har resultert i begrenset kunnskap om og kapasitet til å improvisere godt:

But improvisation has rarely been an explicit part of conversations about teaching, and because we do not talk much about our improvisation, we limit our ability as a profession to advance our knowledge and capacity for improvising well (Sawyer, 2011, s. 27).

Dette stemmer også godt med erfaringene våre på området. Økt fokus og større bevissthet på fagområdet både blant lærere, studenter og elever vil derfor være essensielt for å forbedre dette mangelfulle forholdet, dersom man skal kunne utvikle kompetansen innenfor improvisasjon.

Uavhengig av dagens læreplaner må lærerutdanningen dekke et bredt spekter av undervisningsmetoder, også innenfor engelsk fagdidaktikk. Nettopp fordi de fleste språkstudenter selv er muntlig sterke, bør de undervises spesifikt i veiledningsteknikker for *reluctant speakers*. Et annet aspekt som bør tas med i betraktningen, er at det moderne klasserommet har endret seg fra å være *lærerstyrt* (læreren som kunnskapskilde) til å være *lærende styrt* (elevstyrt). Improvisasjon er en metode der læreren er veilederen, mens elevene i stor grad er selvstyrte. For en lærerutdanning er det essensielt å utdanne kritiske tenkere, med andre ord didaktisk godt funderte engelsklærere, som kan begrunne sine utvalgte undervisningsmetoder gjennom sterk fagdidaktisk dømmekraft. Horwitz, Horwitz og Cope (1986) definerer *Foreign Language Anxiety* (FLA) som en situasjonsavhengig angst som oppstår i fremmedspråk, særlig innenfor muntlige ferdigheter. Både improvisasjonsteknikker og språkproduksjon utsetter en person for en grad av angst for det som kommer, det man ikke kan. Det er dermed logisk at mange språklæringsstrategier har sterke paralleller til kjernen i improvisasjonsteknikker: *samarbeid, interaksjon og risikotaking*.

Et annet viktig aspekt er at improvisasjonsteknikker ofte har et element av lek, som kan virke motiverende for elever med lav motivasjon for å snakke et fremmedspråk jf. Vygotskijs teori om lek og læring (Vygotskij,

1986). I en pilotstudie ved grunnskolelærerutdanningen fikk engelskstudentene oppleve improvisasjonsteknikker som metode for muntlig ferdighetstrening. I deres læringsdagbøker kom det tydelig fram at leken har virket motiverende, for mange nevnte «fun», og flere omtalte at de koste seg:

«I like games that you have to use not only the language if not the hands or the body too.»

«We laughed so hard, and my group enjoyed the experience.»

«This was a very fun and interesting game, I really liked it, because it had a little friendly competition in it.»

«I think it was fun and we got challenged to use phrases we didn't had the chance to practice before we started»

«I think this game helps me to be a bit more loose and makes me push myself to say whatever comes in my mind so I keep the flow in the game.»

Ifølge spørreundersøkelsen har de ikke bare hatt det moro, men også forbedret språket sitt. Grunnskolelærerstudentene (n = 15) fylte ut skjemaer med spørsmål og VASS-skala (prosentskala for uttrykk av følelser og smerter) før og etter at improvisasjonsmetodene ble undervist. Resultatet var signifikant forbedring (p = 0,02) i deres språknivå (self-report), som sammen med uttalelsene deres fra læringsbloggene gir støtte til påstanden at improvisasjonsmetoder kan være en egnet metode for å øve muntlig fremmedspråk. Denne påstanden må imidlertid utforskes videre før man kan trekke ytterligere konklusjoner.

Muligheten for å gjøre feil er alltid til stede, fordi prosessen under improvisasjon krever en høy grad av sårbarhet (Waterman, 2015). I sin berømte improvisasjonsbok beskriver Spolin vilkåret for å lære slik: «A person is truly open for learning when a person functions beyond a constructed intellectual plane» (Spolin, 2013, s. 41). Som en intuitiv arbeidsform kan improvisasjon skape gode betingelser for *Communicative Language Teaching*. Kommunikasjonen i improvisasjonssituasjoner må være tydelig og effektiv for at samtalen kan fortsette, siden ingen av samtalepartnere vet hvor de skal uten et manuskript, som en av engelskstudentene observerte etter improvisasjonen: «It's fun to see how a conversation can get off track so fast.» Større kunnskap blant lærere om mulighetene med

improvisasjonsteknikker i fremmedspråkopplæring kan i tillegg gi mer elevstyrt og engasjert læring, fordi elevene skaper sine egne lærings situasjoner. En av studentene beskrev det slik: «It is one thing I like especially with these exercises, and that includes the fact that there are no wrong answers and that everybody can do it, and all the students are included.»

Med elementer av risikotaking, ulike kommunikasjonsferdigheter og sosial interaksjon kan improvisasjon nærme seg den virkeligheten eleven møter i en framtidig bruk av fremmedspråk, etter endt opplæring.

«Teaching as performance» -En risikosport?

Improvisasjon gir oss noen didaktiske utfordringer: Hvordan skal man undervise i det uforutsette? Og skal ikke en lærer vite svaret, eller i det minste vite veien til svaret, som skal gi kunnskap og læring? Barrell, Dawe, Eisner mfl. har brukt metaforen *teaching as performance*. R.K. Sawyer sier om disse: «These writers argued that, like improvising stage actors, teachers are artist who operate on intuition and creativity» (Sawyer, 2011, s. 4). Ut ifra dette kan man både diskutere om lærere jevnt over jobber intuitivt og kreativt, og stille spørsmål om det er særlig tilrettelagt for intuitiv og kreativ jobbing i klasserommene. Den mer tradisjonelle *formidler-rollen* som læreren gjerne har hatt, har blitt utfordret de seneste tiårene. Ikke minst er det flere som har stilt spørsmål om hva kunnskap og læring er, og ikke minst hvordan det oppnås. Innenfor *sosio-kulturell* tenkning er man særlig opptatt av *samspeillet* mellom individet og det sosiale fellesskapet (sosiale praksiser) og *medvirkning* og *egenaktivitet* (Lave & Wenger, 1991/2006), og man vil, i likhet med i *konstruktivistisk* tenkning, hevde at elevene konstruerer sin egen kunnskap, sammen med andre. Sawyer uttrykker det slik: «Effective creative learning involves teachers and students improvising together, collaboratively» (Sawyer, 2011, s. 20).

Læreren kan dermed bli en «endringsagent», både fordi læreren har mulighet til å undervise annerledes, og fordi det samtidig ligger i improvisasjonens natur at verken lærer eller elev kjenner «svaret» eller resultatet på forhånd – og ei heller hvor det hele vil ende. Sett i et større perspektiv kan man snakke om en *annerledes lærer-rolle*, eller et nytt

undervisningsparadigme der læreren ikke lenger skal foredra «sannheter» eller har en fasit å gå ut ifra, men snarere må være med på den samme ukjente «reisen» som elevene, og konstruere kunnskapen sammen med dem. Slik er det gjerne også når man improviserer i et ensemble.

Også Glenn-Egil Torgersen og Herner Sæverot er opptatt av *det uforutsette* og mener at de *ordinære didaktiske modellene og teoriene* (f.eks. den *didaktiske relasjonsmodellen*) ikke vil være «tilstrekkelige, etter som de ikke innlemmer det uforutsettes natur, men forutsetter linearitet, kausalitet og forutsigbarhet» (Torgersen, 2015, s. 21–23). Og man kan heller ikke kjenne til *læringsmål* for det uforutsette. I stedet bør man se muligheten det uforutsette kan gi, i rommet mellom planlegging, spontanitet og improvisasjon – og ta i betraktning Basil Bernsteins utsagn om at «virkeligheten alltid vil ligge et skritt foran teoriene». De framholder dermed to perspektiv i forholdet mellom opplæring og det uforutsette: «1) Vektlegge opplæring og trening for å utvikle kompetanse for å mestre uforutsette situasjoner, og 2) Utnytte mindre farlige uforutsette situasjoner til å bli «produktive øyeblikk»» (Torgersen, 2015: 21–23). Og det er nettopp slike rammer vi forsøker å jobbe innenfor når vi jobber med improvisasjonsundervisning.

At en av studentene i musikkimprovisasjonsemet svarte: Jeg elsker å improvisere, men kun for meg selv – er nok symptomatisk for flere. Det er lettere å improvisere når man føler en viss trygghet, og når man ikke trenger å prestere eller presentere noe man ikke vet hvordan blir, overfor andre. Men for å være spontan og kreativ må man ofte bevege seg litt utenfor den trygge allfarvei for å kunne se alternative løsninger eller muligheter, og man må også ofte ta noen sjanser og utfordre seg selv. Når det gjelder pedagogens verden, er det derfor interessant å lese det ambivalente innholdet i Ronald A. Beghetto og James C. Kaufmans utsagn: «One of the biggest fears of teachers, particularly those who are just starting their career, is a classroom in chaos. (...) At the same time, most teachers generally value student creativity» (Sawyer, 2011, s. 94). Dette viser et paradoks som også stemmer godt med våre erfaringer på området: De fleste pedagoger synes kreativitet og improvisasjon er viktige områder å jobbe med, men mange unngår det likevel, nettopp på grunn av det uforutsigbare og dermed blant annet faren for «kaos», for å bruke Beghetto og

Kaufmans terminologi. Har man i tillegg en klasse med 25–30 elever, er det lett å forstå at det kan være svært utfordrende for en lærer å la elevene improvisere, og dermed risikere å gi fra seg både musikalsk «kontroll» og pedagogisk orden i klasserommet. Det er altså ikke til å legge skjul på at driver man med improvisasjonsundervisning, må man være forberedt på en del utfordringer, både av emosjonell og faglig art. (F.eks.: Har man egnede rom eller egnet utstyr til disposisjon? Tåles det litt ekstra «støy»? Tør læreren å slippe kontrollen? Hvilke metoder kan man bruke?)

Noen av engelskstudentene skrev følgende i læringsdagbøkene sine:

«For me it is hard to step outside my comfort zone, and really put my heart into activities like these. One reason is that I am, in lack of proper description, bad at these types of games. Another reason is that my first instinct is always to be anonymous, to not raise my hand unless I am 100% certain of the answer.»

«I am not so afraid anymore to just say things, without being prepared, and it comes more natural in the conversations in class.»

«This was very difficult in the beginning until I figured it is easier to just randomly say something than overthink it trying to make it fantastic.»

Men hvor farlig er det egentlig å improvisere og kanskje måtte oppleve et «mageplask» en gang iblant? Ut ifra vår erfaring kan det virke som om man har svært ulike terskler for å ta sjanser og bevege seg i ukjent terreng. J.W. Atkinsons *motivasteori* forteller oss at to «innstillinger» eller motiv vil melde seg i forbindelse med *prestasjonssituasjoner*: ett motiv for å oppnå suksess og ett motiv for å unngå å mislykkes. Disse motivene er relativt stabile og ubevisste, og Atkinson gir dem derfor karakter av å være *personlighetstrekk* (Atkinson, 1957).

Hvis Atkinson har rett i at det her dreier seg om *personlighetstrekk* og i mindre grad om situasjonelle faktorer i prestasjonssituasjoner, kan det gi en god forklaring på hvorfor mennesker har forskjellig vilje til å improvisere. Men det vil i så fall kunne ha store konsekvenser for improvisasjonsopplæringen og annet spontant, skapende arbeid med «høyrisiko-faktor». For dersom det handler om grunnleggende personlighetstrekk, kan det være svært vanskelig å overbevise en person som er fokusert på å unngå å mislykkes, om at vedkommende kan oppnå suksess i et *sjansespill* som

improvisasjon kan være. Selv jobber vi ut ifra en pedagogisk innstilling om at det først og fremst dreier seg om *situasjonelle faktorer*, og at alle dermed kan motiveres til å ta sjanser og tro på at de kan lykkes. Men samtidig må vi innrømme at Atkinsons teori gir mye mening, etter som vi opplever svært ulik vilje til sjanse-taking hos både pedagoger og studenter, og det er ikke lett å overbevise «tvilerne» om at de også kan improvisere.

Ulike pedagogiske tilnærminger i musikkfaget

Vi har nevnt en del utfordringer med å jobbe improvisatorisk i «klasserommet». Det blir derfor viktig både å trene på å kjenne ubehaget på kroppen og å utvikle strategier når man «står i stormen». Og det er viktig å bygge opp et miljø som preges av trygghet og støtte, slik at omgivelsene legger til rette for det å ta sjanser, og at det å gjøre feil ikke er så farlig og ikke får negative konsekvenser. Trygghet kan blant annet skapes både gjennom å legge til rette for mangfold og berømme ulike løsninger eller måter å gjøre ting på. En annen måte å skape trygghet på er at man gjennom *mengdetrening* blir vant til litt uvante eller utfordrende situasjoner. Gjør vi en ting mange ganger, blir ikke fallhøyden så stor. Det er nok derfor vi tør å improvisere når vi snakker, eller når vi lager mat: Vi har gjort det så mange ganger at selv om vi ikke kjenner til utfallet, er handlingssituasjonen så kjent for oss at vi tar utfordringen uten å tenke på konsekvenser som at vi dummer oss ut, taper ansikt, eller lignende.

Vi tror også oppskriften kan være å minske avstanden og respekten til improvisasjonsområdet og å finne metoder som gjør at improvisasjon kan fungere på ulike nivå og i ulike settinger, enten det er å improvisere fram en takeoff (fly) eller etterligne lyder eller situasjoner fra dagliglivet. Slike tilnærminger kan være med på å ufarliggjøre det ukjente, og ikke minst kan man nedtone det prestasjonsrettede.

Bruk av bi-instrumenter i stedet for hovedinstrument kan også nedtone prestasjonskravet den enkelte setter til seg selv, og man trenger heller ikke bruke instrument i det hele tatt, men kan fokusere på å bruke kroppen og stemmen (slik man f.eks. gjør når man jobber med beat-boxing og

body-percussion). Man kan også nedtone det solistiske fokuset, og heller jobbe mer med kollektiv improvisasjon (slik man f.eks. gjorde i «trad-jazzen») – slik at ikke enkelte føler ubehag med å stå fram alene, i uvante settinger eller litt pressede situasjoner.

Vi har stor tro på det «kollektive potensialet» med hensyn til skapende aktivitet, og at elevene også kan jobbe ganske selvstendig. Sawyer sier:

In contrast, learning sciences research emphasizes a new style of learning—one in which the teacher works with students in a community of learners, providing appropriate knowledge to student project groups as they build knowledge together. The teacher is always present but is not dominating the discussion; the teacher often facilitates or channels the discussion, but if students are working together effectively an experienced teacher may realize that the best thing to do is to remain silent (2005, s. 187).

Når man jobber med improvisasjon, er det likevel viktig å ha visse rammer å forholde seg til, slik at man ikke jobber helt i det blå, noe som kan skape usikkerhet, og i verste fall frustrasjon. Det amerikanske tegnspråket *soundpainting* kan være et godt eksempel på en slik «strukturert» improvisasjon. Tegnspråket har i dag mer enn 1400 tegn, men man kan eksempelvis skape mange forskjellige uttrykk med kun 10–15 tegn. Soundpainting har en fast struktur (syntaks) som i bestemt rekkefølge forteller *hvem* som skal utføre, *hva* som skal utføres, *hvordan* det skal utføres, og *når* det skal utføres (med bl.a. egne tegn for start og stopp). Her dreier det seg om å spontankomponere/-improvisere i *nåtid*, ut ifra det materialet og de responser som gis fra ensemblet. Det hele må skje i forholdsvis høyt tempo, dersom man skal få *flyt* i komposisjonen, så dette fordrer en god del improvisasjon, men altså innenfor gitte rammer, noe som gjør at det ikke trenger å bli altfor «farlig» for utrente improvisatorer.

Noe annet som bør nevnes, er at soundpainting (SP) er fleksibelt når det gjelder både instrumentsammensetning og størrelsen på ensemblene, og at det ikke settes noe ferdighetskrav for å være med i et SP-ensemble, men her er det rom for «alt og alle». At vi også finner andre (postmodernistiske) kjennetegn, som at man blander ulike *sjangre* og *tradisjoner* og *fusjonerer* mellom ulike *disipliner* (som musikk, dans, teater og visuell

kunst), gjør at det ikke finnes noen absolutter her: Du kan bidra med ditt, på ditt nivå, og komme med egne forslag til løsninger ut ifra de tegnene som gis. Og et annet viktig moment som kan ufarliggjøre denne improviserte måten å skape musikk eller andre kunstuttrykk på, er som det står i *The Basic Philosophy of Soundpainting*: «There are no mistakes» (Thompson, 2014). En slik ideologi bør kunne være med og påvirke holdninger til improvisasjonsfaget, der vi dessverre altfor ofte er resultatorientert i stedet for å være på leting etter nye ideer, hos oss selv og ikke minst i samspillet med andre.

Hvordan bruke improvisasjon i skolefaget engelsk?

Elevene blir stimulert til læring gjennom improvisasjon. Lobman og Lundquist (2007, s. 64) sier at improvisasjon gir barna muligheter «to be both who they are and who they are becoming». De mener at improvisasjon er kreativitet med språk, for eksempel gjennom å lage fortellinger med hele klassen, som sitter i en sirkel. Improvisasjonssamarbeidet uttrykkes gjennom at alle elever legger til en setning som starter med «Yes, and ...», som bekrefter at de aksepterer den siste utviklingen i fellesfortellingen. For å øke delaktigheten kan lærere eller heller elevene finne på en felles tittel, men dele klassen opp i små grupper slik at alle får komme til orde oftere og produsere mer språk, slik Communicative Language Teaching etterlyser.

En annen aktivitet de foreslår, er *One-Track Mind*. Elevene jobber i par (A og B), der en av dem er *The Knower* (A). Denne eleven skal prøve å få samtalen over på favorittemaet sitt, for eksempel tog eller et dyr. Samtalen starter på «vanlig vis», med en hverdagslig setning som: «Fint vær i dag.» *The Knower* (A) er med på samarbeidet og går videre i samtalen, men samtidig prøver hun å få favorittemaet sitt inn i samtalen på en naturlig måte, uten brå overganger. En variant kan være å holde favorittemaet hemmelig, slik at elev B må forsøke å holde samtalen gående for å finne ut hva temaet kan være.

En annen kjent improvisasjonsteknikk er *Hot Seat*, der tre elever (A, B og C) sitter på rad foran klassen. Elev A starter samtalen med elev B

om et tema klassen har gått gjennom tidligere, for eksempel en litterær tekst, som ungdomsboka *Holes*. Etter cirka et halvt minutt begynner elev C en samtale om et totalt annet tema innenfor engelskfaget, for eksempel området geografi i Storbritannia. Elev B må delta i begge samtaler, og elevene A og C kan ikke snakke i munnen på hverandre, men heller ta ansvar for at B kan høre deres tale og reagere. Denne leken dreier seg om å lytte og å ta risikoen ved å reagere.

Slike improvisasjonsaktiviteter kan gi god trening i *øve* eller *oppøve* sin muntlige ferdighet, eller erfare slik Spolin beskriver det: «We learn through experience and experiencing, and no one teaches anyone anything. This is as true for the infant moving from kicking and crawling to walking as it is for the scientist with his equations» (2013, s. 39).

Oppsummering

Samfunnet er i stadig endring, i et hurtigere tempo enn noen gang før. Framtidens borgere bør være fleksible, løsningsorienterte og tilpasningsdyktige. Det kan virke som et paradoks å øve på det flyktige og spontane, men skolen skal bidra til at elevene kan utvikle ny kompetanse gjennom å krysse trygge grenser, også i ukjente situasjoner. Ifølge overordnet del for grunnopplæringen er formålet med opplæringen at «elevene skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne mestre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet». Som opplæringsloven formulerer det, skal elevene få utfolde skaperglede, engasjement og utforskningstrang (KUF, 2017, s. 4). Denne utforskningen kan det legges til rette for gjennom kreativ og meningsfylt improvisasjon.

Det trengs et skarpere fokus og større bevissthet omkring hvilket potensial improvisasjon byr på, både blant lærere, studenter og elever. Utvikling av kompetanse og mer offensive holdninger og kreative metoder vil altså være essensielt for å utvikle ny kunnskap og utvide det pedagogiske landskap på dette fagområdet. Norske lærerutdanningsinstitusjoner bør, i våre øyne, jobbe mer mot å utdanne pedagoger med improvisasjonskompetanse, slik at det kan bli mer realisme i å ivareta samfunnets behov og læreplanenes intensjoner om improvisasjon og kreativitet.

Improvisasjon og kreativitet har stort potensial som tilnærming til læring i mange fag, ikke bare i musikk- og språkfag. Med dette kapitlet håper vi at vi har fått tydeliggjort hvorfor alle bør improvisere! Eller sagt med Nachmanovitch' ord: «We are all improvisers» (1990, s. 17).

Referanser

- Atkinson, J.W. (1957). Motivational determinants of risk-taking behavior. *Psychological Review*, 64, No. 6, 359–372.
- Bailey, D. (1993). *Improvisation – Its nature and Practice in Music*. Da Capo Press, USA.
- Bak, K.F. (2011). *Researching Improvisation – How experts experience decision-making under time pressure*. Books on Demand GmbH, Norderstadt, Tyskland.
- Berk, R.A. & Trieber, R.H. (2009). Whose classroom is it, anyway? Improvisation as a teaching tool. *Journal on Excellence in College Teaching*, 20 (3), 29–60.
- Berkowitz, A.L. (2010). *The Improvising Mind – Cognition and Creativity in the Musical Moment*. Oxford: Oxford University Press.
- Benson, B.E. (2003). *The Improvisation of Musical Dialogue – A Phenomenology of Music*. Cambridge University Press,.
- Berliner, P. (1994). *Thinking in Jazz: The Infinite Art of Improvisation*. Cambridge og New York: The University of Chicago Press.
- Canale, M. & Swain, M. (1980). Theoretical Bases Of Communicative Approaches To Second Language Teaching And Testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1–47.
- Cook, V. (2008). *Second language learning and language teaching* (4. utg.). London: Hodder education.
- Galante, A. og Thomson, R.I. (2017). The effectiveness of drama as an instructional approach for the development of second language oral fluency, comprehensibility, and accentedness. *TESOL Quarterly*, 2, 1–28.
- Heathfield, D. (2016). Improvisation in the classroom. *English Teaching Professional*, 103, 13–15.
- Horwitz, E., Horwitz, M. og Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *Modern Language Journal*, 70 (2), 125–132.
- <http://www.etymonline.com>,8.9.13
- <http://www.thefreedictionary.com/improvise>, 9.8.13
- <http://oxforddictionaries.com/definition/english/creativity?q=creativity>, 9.9.13.
- <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/10.8.13>
- Rammeplan for Faglærerutdanning i praktiske og estetiske fag (2003).
- <https://www.google.no/search?q=Rammeplan+for+Fagl>
- http://www.kulturskoleradet.no/upload/bruker/dokumenter/Dokumentarkiv/03_Norsk_kulturskolerad/8.8.13.

- Johansen, G., Johansen, G.G., Kalsnes, S. Varkøy, Ø. (2005). *Musikkpedagogiske utfordringer*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Krashen, S. (1981). The «fundamental pedagogical principle» in second language teaching. *Studia Linguistica*, 35(1-2), 50–70.
- KUF (1996). Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartement. *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*.
- KUF (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen (revidert)*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/37f2f7e1850046a0a3f676fd45851384/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen.pdf>
- Lave, J., Wenger, E. (1991/2006). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press.
- Lobman, C. og Lundquist, M. (2007). *Unscripted learning. Using improv activities across the K-8 curriculum*. New York, NY: Teachers College Press.
- Littlewood, W. (2014) Communication-oriented language teaching: Where are we now?
Where do we go from here? *Lang. Teach.* (47) 3, 349–362.
- McKnight, K.S. & Scruggs, M. (2008). *The Second City Guide to Improve in the Classroom – Using Improvisation to Teach Skills and Boost Learning*. San Francisco: Yossey-Bass, CA.
- Munden, J. (2014). *Engelsk på mellomtrinnet. A teacher's guide*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Nachmanovitch, S. (1990). *Free Play – Improvisation in life and art*. New York: Penguin Putnam Inc.
- NOU, «Fremtidens skole» 2015.
- Peters, G. (2009). *The Philosophy of Improvisation*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Richards, J.C. (2006). *Communicative Language Teaching Today*. Hentet fra <https://www.professorjackrichards.com/wp-content/uploads/communicative-language-teaching-today-v2.pdf> 04.12.17
- Santi, M. & Illeterati, L. (2010). Improvisation: Between Performance, Art and Lifeworld. I M. Santi (red.), *Improvisation: Between Technique and Spontaneity*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.
- Sawyer, R.K. (2001). *Creating conversations. Improvisation in everyday discourse*. Hampton Press, NJ: Cresskill.
- Sawyer, R.K. (2003). *Group Creativity. Music, Theater, Collaboration*. New York/ London: Psychology Press.
- Sawyer, R.K. (2005). Analyzing Collaborative Discourse. I R.K. Sawyer (Ed.), *The Cambridge handbook of the learning sciences*. New York: Cambridge University Press.

- Sawyer, R.K. (2011). *Structure and improvisation in creative teaching*. New York: Cambridge University Press.
- Schechner, R. (2003). *Performance Theory*. London: Routledge.
- Spolin, V. (1986). *Theater Games for the Classroom – A Teacher's Handbook*. Ill., Evanston: Northwestern University Press.
- Spolin, V. (2013). *Improvisation for the Theatre*. New Albany Press.
- Steinsholt, K. og Sommerro, H. (red.) (2006). *Improvisasjon – Kunsten å sette seg selv på spill*. Oslo: N.W. Damm & Sønn.
- Store norske leksikon, <http://snl.no/instinkt>, 9.9.13.
- Thompson, Walter: (2014). *Soundpainting: The Art of Live Composition. Workbook 3: Theater & Dance*. SPing-Books.
- Torgersen, G.-E. (2015). *Pedagogikk og det uforutsette*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Veine, S. (2006). Det spontane rom – rommet hvor alt kan skje. I K. Steinsholt og H. Sommerro, (red.), *Improvisasjon – Kunsten å sette seg selv på spill*. Oslo: Damm & Sønn.
- Vygotskij, L.S. (1988). Rieber, R.W. og Carton A.S. (red.). *The Collected Works of L.S. Vygotskij: Volume 1: Problems of General Psychology, Including the Volume Thinking and Speech*. New York, NY: Plenum Press.
- Waade, R. (2015). *Musicworks*, 20, 36–40: <http://www.ancos.org.au/pages/resources/musicworks>.
- Waade, R. (2016). *Tegnspråk i musikken: Soundpainting som improvisatorisk-kompositorisk verktøy*. Trondheim: Dr.gradsavhandling, NTNU.
- Waterman, E. (2015). Improvised Trust: Opening statements. I R. Caines & A. Heble (red.), *The improvisation studies reader-spontaneous act*. Abingdon, Oxon, New York, NY: Routledge.
- Winston, J. & Stinson, M. (2011). Drama education and second language learning: a growing field of practice and research. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 16(4), 479–488.

