

Improvisasjon i fremmed landskap

En undersøkelse av didaktikk for improvisasjon i trakisk
bryllupsmusikk

SONDRE EVORA JESSEN BJERKELI

VEILEDER

Fredrik Sahlander

Universitetet i Agder, 2023

Fakultet for kunsthøgskolen

Institutt for rytmisk musikk

Master

Sammendrag

Gjennom aksjonsforskning undersøker denne masteroppgaven hvordan trekkspilleren Bjørn Petter Tøsses didaktikk kan benyttes og utvikles for å lære ulike elever å improvisere innenfor stilarten trakisk bryllupsmusikk. Undersøkelsen er todelt og starter med at forfatteren selv går i lære hos Tøsse for å både lære å improvisere i stilen og undersøke Tøsses didaktikk. Videre blir didaktikken tilpasset til tre ulike gitar- og bass-elever på universitetsnivå som forfatteren underviser. Oppgaven baserer seg på intervjuer av Tøsse og elevene, og deltakende observasjon gjennom undervisningens to deler.

| | |
|--|-----------|
| SAMMENDRAG | 1 |
| 1. INNLEDNING | 5 |
| 1.1 Bakgrunn for prosjektet og problem..... | 5 |
| 1.2 Valg av lærer..... | 5 |
| 1.3 Prosjektets problemstilling..... | 6 |
| 1.4 Prosjektets oppbygning..... | 6 |
| 1.5 Oppgavens plassering i populærmusikkforskningsfeltet..... | 7 |
| 2. TEORI | 8 |
| 2.1 Improvisasjon..... | 8 |
| 2.2 Musikkpedagogikk | 8 |
| 2.2.1 Musikkdidaktikk..... | 9 |
| 2.2.2 Musikkmetodikk..... | 9 |
| 2.2.2.1 Forelesning | 10 |
| 2.2.2.2 Modelløring | 10 |
| 2.2.2.3 Øving | 10 |
| 2.2.3 Læringsaktiviteter | 11 |
| 2.2.4 Formell og uformell læring..... | 11 |
| 2.3 Tradisjonell opplæring av bulgarsk folkesmusikk..... | 11 |
| 2.4 Fra tradisjonell til nyere undervisning av jazzimprovisasjon | 12 |
| 3. MUSIKKSTILENS SÆRPREG | 13 |
| 3.1 Bulgarsk folkemusikk..... | 13 |
| 3.1.1 Bulgarsk bryllupsmusikk..... | 13 |
| 3.2 Skalaer..... | 14 |
| 3.2.1 Maqam Hijaz | 14 |
| 3.2.2 Maqam Nikriz | 14 |
| 3.2.3 Bulgarsk dur..... | 14 |
| 3.3 Rytmer i bulgarsk bryllupsmusikk..... | 14 |
| 3.3.1 Rachenitsa..... | 15 |
| 3.3.2 Gankino Horo..... | 15 |
| 3.4 Frasenes oppbygning..... | 15 |
| 4. METODE OG FORSKNINGSDESIGN | 16 |
| 4.1 Aksjonsforskning | 16 |
| 4.1.1 Samarbeidende pedagogisk aksjonsforskning..... | 17 |
| 4.1.2 Praktikerforskning | 17 |
| 4.1.3 Gjennomføring av min aksjonsforskning..... | 18 |
| 4.1.4 Valgt form for aksjonsforskning..... | 18 |

| | |
|---|-----------|
| 4.2 Datainnsamlingsmetoder | 19 |
| 4.2.1 Deltakende observasjon | 19 |
| 4.2.2 Kvalitativt forskningsintervju | 19 |
| | |
| 5. RESULTAT OG DISKUSJON | 20 |
| | |
| 5.1 Aksjonssyklus 1 | 20 |
| 5.1.1 Planlegging..... | 20 |
| 5.1.1.1 Egenvurdering og Tøsses vurdering før prosjektet | 20 |
| 5.1.1.2 Plan..... | 21 |
| 5.1.2 Gjennomføring..... | 21 |
| 5.1.2.1 Første time | 21 |
| 5.1.2.2 Andre time | 22 |
| 5.1.2.3 Tredje time..... | 23 |
| 5.1.2.4 Fjerde time | 23 |
| 5.1.2.5 Femte time | 24 |
| 5.1.2.6 Siste time..... | 25 |
| 5.1.3 Refleksjon og diskusjon aksjonssyklus 1 | 25 |
| 5.1.3.1 Intervju om Tøsses didaktikk og pedagogikk | 25 |
| 5.1.3.1 Tøsses metodikk..... | 26 |
| 5.1.3.2 Tøsses didaktikk..... | 27 |
| 5.1.4 Vurdering..... | 28 |
| 5.1.4.1 Egenvurdering siste improvisasjon..... | 28 |
| 5.1.4.2 Tøsses vurdering siste improvisasjon | 28 |
| 5.1.4.3 Vurdering av didaktikkens effekt..... | 29 |
| 5.1.4.4 Videreutvikling av Tøsses didaktikk..... | 29 |
| | |
| 5.2 Aksjonssyklus 2a (Elev 1)..... | 31 |
| 5.2.1 Planlegging..... | 31 |
| 5.2.1.1 Intervju | 31 |
| 5.2.1.2 Plan..... | 32 |
| 5.2.2 Gjennomføring..... | 32 |
| 5.2.2.1 Elev 1 første time..... | 32 |
| 5.2.2.2 Elev 1 andre time | 33 |
| 5.2.2.3 Elev 1 tredje time..... | 33 |
| 5.2.2.4 Elev 1 fjerde time | 34 |
| 5.2.2.5 Elev 1 femte time..... | 35 |
| 5.2.2.6 Elev 1 siste time | 35 |
| 5.2.3 Vurdering..... | 36 |
| 5.2.3.1 Midtveisvurdering elev 1 første improvisasjon..... | 36 |
| 5.2.3.2 Vurdering Elev 1 siste improvisasjon..... | 37 |
| 5.2.3.3 Elev 1 vurdering av egen framgang sett i lys av didaktikken | 37 |
| | |
| 5.3 Aksjonssyklus 2b (Elev 2) | 39 |
| 5.3.1 Planlegging..... | 39 |
| 5.3.1.1 Intervju | 39 |
| 5.3.1.2 Plan..... | 40 |
| 5.3.2 Gjennomføring..... | 40 |
| 5.3.2.1 Elev 2 første time..... | 40 |
| 5.3.2.2 Elev 2 andre time | 40 |
| 5.3.2.3 Elev 2 tredje time..... | 41 |
| 5.3.2.4 Elev 2 fjerde time | 41 |
| 5.3.2.5 Elev 2 femte time..... | 42 |
| 5.3.2.6 Elev 2 siste time | 42 |
| 5.3.3 Vurdering | 43 |
| 5.3.3.1 Midtveisvurdering elev 2 første improvisasjon..... | 43 |
| 5.3.3.2 Egenvurdering elev 2 første improvisasjon | 43 |
| 5.3.3.3 Vurdering elev 2 siste improvisasjon..... | 43 |

| | |
|---|-----------|
| 5.3.3.4 Elev 2 vurdering av egen framgang sett i lys av didaktikken | 44 |
| 5.4 Aksjonssyklus 2c (Elev 3)..... | 45 |
| 5.4.1 Planlegging..... | 45 |
| 5.4.1.1 Intervju | 45 |
| 5.4.1.2 Plan..... | 46 |
| 5.4.2 Gjennomføring..... | 46 |
| 5.4.2.1 Elev 3 første time..... | 46 |
| 5.4.2.2 Elev 3 andre time..... | 47 |
| 5.4.2.3 Elev 3 tredje time..... | 47 |
| 5.4.2.4 Elev 3 fjerde time | 47 |
| 5.4.2.5 Elev 3 femte time..... | 48 |
| 5.4.2.6 Elev 3 siste time | 48 |
| 5.4.3 Vurdering..... | 49 |
| 5.4.3.1 Midtveisvurdering elev 3 første improvisasjon..... | 49 |
| 5.4.3.2 Egenvurdering elev 3 første improvisasjon | 50 |
| 5.4.3.3 Analyse og vurdering elev 3 siste improvisasjon..... | 50 |
| 5.4.3.4 Elev 3 vurdering av egen framgang sett i lys av didaktikken | 50 |
| 5.5 Refleksjon og diskusjon aksjonssyklus 2 | 51 |
| 5.5.1 Elevenes måloppnåelse | 51 |
| 5.5.2 Didaktiske refleksjoner om måloppnåelse..... | 53 |
| | |
| 6. AVSLUTNING | 55 |
| | |
| 6.1 Konklusjon | 55 |
| | |
| 6.2 Videre utvikling av Tøsses didaktikk..... | 55 |
| | |
| 6.3 Avhandlingens nytte..... | 56 |
| | |
| LITTERATURLISTE | 57 |

1. Innledning

I dette kapittelet presenteres prosjektets bakgrunn og problemstilling, det argumenteres for valg av lærer og prosjektets oppbygning blir gjennomgått. Det argumenteres også for at oppgaven hører innenfor populærmusikkforskningen.

1.1 Bakgrunn for prosjektet og problem

For fire år siden ble jeg med som bassist i det nystartede bandet Balgyp. Bandet spiller balkansk musikk med elementer fra jazz. Våren 2021 ga vi ut EP-en *Balkan Voyage*. Alle låtene på EP-en er våre egne arrangementer og improvisasjoner over tradisjonelle folketoner fra Bulgaria. Jeg var fornøyd med EP-en, men følte ikke bass-improvisasjonene mine låt så stilriktig innenfor bulgarsk folkemusikk som jeg ønsket. Dette trodde jeg hadde bakgrunn i at min tidligere erfaring innen improvisasjon kun var med utgangspunkt i jazz, og jeg så derfor et behov for å utvikle mine improvisasjonsferdigheter innenfor den bulgarske folkemusikken. For å kunne utvikle dette så jeg det som mest hensiktsmessig å finne en lærer med mye erfaring innenfor stilen som kunne undervise meg gjennom individuell undervisning.

1.2 Valg av lærer

Gjennom koronapandemien hadde jeg erfart at digital praktisk musikkundervisning fungerte mye dårligere for meg enn undervisning hvor lærer og elev sitter i samme rom. Å lære en ny musikkstil grundig er noe som tar lang tid, og det var ikke ressurser innenfor prosjektet til å reise til Bulgaria, selv om dette kunne vært ønskelig. Jeg begynte derfor å se etter en lærer bosatt i Norge. Utifra min erfaring er ikke bass et tradisjonelt improviserende instrument i bulgarsk folkemusikk, og derfor ønsket jeg heller å benytte en lærer med et hovedinstrument som har en slik tradisjon. Et annet kriterium jeg hadde var at jeg ønsket en lærer jeg raskt kunne bli trygg på, for å slippe å bruke unødvendig tid på dette. Basert på disse kriteriene kom jeg fram til trekkspilleren Bjørn Petter Tøsse. Jeg kjente han litt fra før, og hadde spilt med han ved flere anledninger. Gjennom dette hadde jeg en opplevelse av at han var en dyktig improvisatør innen stilen, og jeg følte også at vi hadde en god personkjemi. Etter å ha gjort litt research av Tøsse fant jeg ut at han hadde spilt med og blitt undervist av trekkspilleren Petar Ralchev, et av de største navnene innenfor den bulgarske folkemusikken (Tøsse, 2020, s. 27). Ralchev spilte i flere av de mest inflytelsesrike bryllupsorkestrene i Bulgaria på 80-tallet, blandt annet orkester Trakia sammen med Ivo Papazov (Tøsse, 2020, s. 27). Orkester Trakia regnes som skaperne av stilen bulgarsk bryllupsmusikk (Buchanan, 1996, s. 203). Ralchev

regnes som en av de største stjernene innenfor den moderne bulgarske folkemusikken, og en dyktig virtuos improvisatør (Romero, 2011). Tøsse har også skrevet masteroppgave om den trakiske bryllupsmusikken i Bulgaria fra 1980-2020. Dette viste at han også hadde grundig teoretisk kunnskap på feltet. Med utgangspunkt i Tøsses kunnskap ble det naturlig å avgrense undervisningen til trakisk bryllupsmusikk. Trakia er en region i Bulgaria (Iotova, 2013).

1.3 Prosjektets problemstilling

Etter å ha valgt lærer var det neste naturlige steget å finne ut hvordan jeg kunne bruke dette som utgangspunkt for en masteroppgave. Her landet jeg på at den mest naturlige forskningsformen ville være aksjonsforskning siden jeg ønsket å forbedre og utvikle noe heller enn å teste ut en hypotese. Jeg innså også at å kun undersøke hvordan jeg kunne utvikle mine egne improvisasjonsferdigheter ikke ville være god nok forskning siden den ikke ville vært generaliserbar. Dette i kombinasjon med et ønske om å bli en bedre lærer førte til at jeg bestemte meg for å undervise tre elever med ulik musikalsk bakgrunn og ulik erfaring i bulgarsk folkemusikk. Siden elevene hadde ulik bakgrunn og ulike mål for undervisningen så jeg meg nødt til å tilpasse innhold og læringsaktiviteter basert på dette. Derfor ønsket jeg å ta utgangspunkt i didaktikken Tøsse skulle benytte på meg, og videreutvikle og tilpasse denne til de tre elevene (se kapittel 2.2.1 for valg av didaktikkdefinisjon). Utvalget av elever ble gjort i samarbeid med veileder og rekrutteringen foregikk blant nåværende og tidligere musikkstudenter ved UiA som var interessert i å lære improvisasjon innenfor den aktuelle musikkstilen. Problemstillingen for oppgaven ble følgende:

«På hvilke områder kan jeg utvikle meg som improvisatør i trakisk bryllupsmusikk gjennom å følge Bjørn Petter Tøsses didaktikk for improvisasjon, og hvordan kan jeg videreutvikle denne didaktikken i min undervisning av tre gitar- og bass-elever på universitetsnivå?»

1.4 Prosjektets oppbygning

Basert på problemstillingen hadde masteroppgaven to mål. Det første målet var å forbedre mine egne ferdigheter innenfor improvisasjon i trakisk bryllupsmusikk. Dette ble gjennomført gjennom å bli undervist av Tøsse, og etter dette ble undervisningens resultater vurdert og diskutert. For å dokumentere mine ferdigheter før prosjektet ble det benyttet et lydopptak fra EP-en og bass-improvisasjonen her ble vurdert av Tøsse. For å dokumentere progresjonen ble det gjort et lydopptak av improvisasjon på siste undervisningstime med Tøsse, og han

vurderte dette. Det andre målet var å utvikle Tøsses didaktikk til å undervise mine tre elever i improvisasjon i trakisk bryllupsmusikk. For å gjennomføre dette ble først Tøsses didaktikk observert da han underviste meg. Videre ble didaktikken vurdert basert på resultatene undervisningen hadde gitt. Deretter ble denne videreutviklet basert på mine erfaringer som elev. Videre ble didaktikken tilpasset hver enkelt elevs musikalske bakgrunn, erfaring med trakisk bryllupsmusikk og nærliggende stilarter, og mål for undervisningen. Til slutt ble elevenes grad av måloppnåelse vurdert, og didaktikken ble vurdert basert på grad av måloppnåelse og elevenes erfaringer gjennom prosjektet.

1.5 Oppgavens plassering i populærmusikkforskningsfeltet

Kan man definere bulgarsk folkemusikk som populærmusikk? Ifølge Bergan og Hansen (2021) er populærmusikk «en samlebetegnelse for mange ulike musikksjangre som ofte er kommersielle og har et bredt nedslagsfelt». Den bulgarske folkemusikken benyttes i hovedsak i bulgarske bryllup (Buckhanan & Folse, 2006, s. 59), og det blir derfor vanskelig å si at denne musikken har et bredt nedslagsfelt. På bakgrunn av dette kan det imidlertid argumenteres for at bulgarsk folkemusikk er populærmusikk i Bulgaria. Dessuten har bulgarsk bryllupsmusikk utviklet seg til å bli en lukrativ bransje (Silverman, s. 72), og det kan derfor argumenteres for at musikken er kommersialisert. Jeg vil derfor i denne oppgaven definere bulgarsk folkemusikk som populærmusikk. Oppgaven er dermed innenfor populærmusikkforskning da musikken i oppgaven kan defineres som populærmusikk.

2. Teori

I dette kapittelet presenteres teorier om improvisasjon og musikkdidaktikk som er relevante for oppgaven. Det avklares også hvilke definisjoner av relevante begreper som benyttes i oppgaven.

2.1 Improvisasjon

Bjørn Alterhaug (2021) definerer improvisasjon som «spontan fremføring, vanligvis uten nedtegnede hjelpemidler». Overført til musikken er altså kravene at det som skal spilles ikke er planlagt, og at noter ikke benyttes. Slik står den musikalske improvisasjonen i kontrast til den komponerte musikken. Likevel er det en diskusjon mellom forskere om hvorvidt improvisasjon og komposisjon er to sider av samme sak. Jazzsaksofonisten Wayne Shorter (sitert i Ferner & Smørgrav, 2020) mente at «å komponere er å improvisere langsomt, mens å improvisere er å komponere raskt». Ifølge Philip Alperson (sitert i Smith, 1991) er improvisasjon en kombinasjon av komposisjon og opptreden. Publikum, rammene for den musikalske framførelsen, og de andre musikerne er elementer som kan påvirke opptredenen og dermed komposisjonen. Den musikalske sjangeren man improviserer innefor er også med på å sette rammer for improvisasjonen (Ferner & Smørgrav, 2020). Paul Berliner (i Dillan, 2008) definerer improvisasjon som en bearbeidelse av førkomponert materiale og planlegging i relasjon til nye idéer. Musikeren tar med andre ord tak i allerede eksisterende materiale, og bruker dette som utgangspunkt for å skape noe helt nytt. Ifølge Ferner & Smørgrav (2020) er det vanlig å sammenlikne musikalsk improvisasjon med språk. Musikeren setter spontant sammen toner til lengre fraser på samme måte som når man snakker et språk. Richard Ashley (i Tjørhom, 2016, s. 12) beskriver improvisasjonen på samme måte, og fokuserer dessuten på viktigheten av å utvikle et musikalsk vokabular for å kunne improvisere. I 2014 utførte Charles Limb et. al. et forskningsprosjekt ved John Hopkins University på hjerneaktiviteten til jazzmusikere under musikalsk improvisasjon (Büttner, 2014). Resultatene viste at de samme delene som aktiviseres når man snakker og bygger opp setninger aktiviseres under jazzimprovisasjon (Büttner, 2014). Dette viser at det også er en fysisk sammenheng mellom improvisasjon og språk.

2.2 Musikkpedagogikk

Ifølge Even Ruud (2020) omfatter musikkpedagogikken musikkundervisning og musikalsk læring. Musikkpedagogikken kan videre deles inn i praktisk musikkundervisning,

musikkdidaktikk, musikkmetodikk og musikkpedagogisk teori (Ruud 2020). Jeg vil nå gå videre inn på begrepene musikkdidaktikk og musikkmetodikk, siden disse er relevante for oppgaven.

2.2.1 Musikkdidaktikk

Ordet didaktikk stammer fra gresk og betyr å lære fra seg (Hanken & Johansen, 2021). Svein Sjøberg (2020) definerer didaktikk som «læren om undervisning og læring i skole og annen organisert sammenheng.» Ruud (2020) beskriver to ulike syn på didaktikkbegrepet: et i vid og et i snever betydning. Det vide begrepet omfatter undervisningens mål, innhold og undervisningsmetoder. I det snevre begrepet er det vanlig å ikke inkludere undervisningsmetodene, og heller definere dette som en egen disiplin kalt metodikk (Ruud, 2020). I denne oppgaven har jeg valgt å benytte begrepet didaktikk i vid betydning, og heller definere metodikk som en deldisiplin innenfor didaktikk. Dette har jeg valgt fordi mål, innhold og undervisningsmetoder henger tett sammen (Ruud, 2020). Ruud (2020) beskriver videre at musikkdidaktikk brukes «for å velge undervisningsinnhold og undervisningsmetode tilpasset målgruppen som skal motta undervisningen.» Når det gjelder hvordan læreren skal forholde seg til målgruppen vil jeg trekke frem Søren Kierkegaards tanker om hjelpekunst. Han sier følgende:

*«At man, naar det i Sandhed skal lykkes En at føre et Menneske hen til et bestemt Sted, først og fremmest ma passe paa at finde ham der, hvor **han** er, og begynde der. Dette er Hemmeligheden i al Hjælpekunst. Enhver, der ikke kan det, han er selv i en Indbildning, naar han mener at kunne hjælpe en Anden. For i Sandhed at kunns hjælpe en Anden, maa jeg forstaae mere end han – men dog vel først og fremmest forstaae det, han forstaaer.»* (Kierkegaard, 2012, s. 27).

Ut fra dette sitatet forklarer Kierkegaard at forutsetningen for å lykkes i undervisning er å forstå eleven, og ta utgangspunkt i dennes ståsted.

2.2.2 Musikkmetodikk

Musikkmetodikken handler om hvilke arbeidsformer som skal benyttes for å nå et ønsket mål (Ruud, 2020). I denne oppgaven benyttes det tre undervisningsmetoder. Disse er individuell forelesning, modellæring og øving.

2.2.2.1 Forelesning

Elisabeth Josefine Lackner (2020) definerer forelesning som «et muntlig foredrag foran en forsamling». Hun beskriver videre at en fordel med forelesningen som undervisningsmetode er at det gir publikum rask tilgang til ny informasjon. En av de største ulempene med forelesningen er at den ikke engasjerer publikum i særlig grad (Lackner, 2020). I denne oppgaven har jeg valgt å bruke begrepet individuell forelesning, siden forelesningene foregår foran en elev, og ikke en forsamling.

2.2.2.2 Modelløring

Woolfolk (i Egge, 2018, s. 19-20) definerer modelløring som «å lære noe nytt ved å observere og etterlikne andre». Et eksempel på modelløring i musikkundervisning kan være en hovedinstrumentlærer som lærer bort en basslinje til en elev, og så prøver eleven å etterlikne basslinja. Ifølge Bandura (i Egge, 2018, s. 20) kan modelløring gi eleven økt motivasjon. Dette fordi eleven ser læreren lykkes i å utføre oppgaven, og det skaper en forventning om at eleven også kan lykkes. Ifølge Bandura (sitert i Karsrud & Norstrand, 2017, s. 42) er modelløringen en av de mest effektive måtene å fremme læring på. Modelløringen aktiviserer eleven gjennom å observere og etterlikne (i Karsrud & Norstrand, 2017, s. 42).

2.2.2.3 Øving

De to ungarske fiolinpedagogene Szende og Nemessury definerer øving som «kritisk vurderte og korrigerede sekvenser av gjentakinger» (Szende & Nemessury i Jørgensen, 2011, s. 10). Eleven øver altså på noe gjennom å gjenta det, og for å lære det riktig må eleven vurdere egne ferdigheter underveis og eventuelle feil må korrigeres. Når musikalsk øving foregår settes det igang en læringsprosess som omfatter motoriske og kognitive prosesser (Jørgensen, 2011, s. 8). Øving foregår uten at læreren er til stede, og det er naturlig å knytte den opp mot undervisningsmetoder hvor læreren er til stede (Jørgensen, 2011, s. 17). Ericsson (1993 i Jørgensen, 2011, s. 11) presenterer i sin teori om målrettet øving hvilke forutsetninger som skal til for at øvingen skal gi best effekt. Disse er et tydelig mål, øvelser tilpasset elevens ferdighetsnivå, kontinuerlig evaluering av elevens progresjon, bevisst og målrettet gjentakning og god oppmerksomhet og konsentrasjon (Ericson i Jørgensen, 2011, s. 11). Ericsson hevder også at gjentakning er nødvendig for framgang og læring (Ericson i Jørgensen, 2011, s. 11).

2.2.3 Læringsaktiviteter

Jan-Arve Overland (2020) definerer læringsaktiviteter som «aktivitetene eleven skal gjennomføre for å oppnå læringsmålene». Læringsaktiviteter ligger altså inunder undervisningsmetoder, men er mer konkrete øvelser eleven utfører for å lære spesifikke ferdigheter som trengs for å nå det overordnede målet.

2.2.4 Formell og uformell læring

Ifølge Joakim Arnøy (2023) er formell læring opplæring ved formelle utdanningsinstitusjoner som skoler og universiteter. Her har man en lærer som som formidler til en eller flere elever, og undervisningen har et forhåndsdefinert mål. Uformell læring er erfaringer man får gjennom dagliglivet som gir læringsutbytte (Arnøy, 2023). Et eksempel på formell læring innenfor musikk er hovedinstrumenttimen, mens jamsession er et eksempel på uformell læring.

2.3 Tradisjonell opplæring av bulgarsk folkesmusikk

Daniel Delchov (2020) beskriver sju trinn ved tradisjonell bulgarsk musikkopplæring. Felles for alle stegene er et fokus på at eleven først skal lære å spille den tradisjonelle folkemusikken mest mulig autentisk gjennom å lære standardverk og studere de gamle mestrenes spillestiler. Deretter kan eleven begynne å eksperimentere og finne sitt eget uttrykk (Delchov, 2020, s. 91-92). Det første steget foregår vanligvis fra 8-14 års alder. Her går eleven til en læremester og har én-til-én-undervisning. Fokuset er på å lære instrumentet sitt, samt å lære grunnleggende bulgarske rytmer, ornamentikk og komposisjoner. Målet med denne opplæringen er å bli dyktig nok til å bli tatt opp til en musikalsk kostskole (Delchov, 2020, s. 92). Det andre steget foregår fra 14-18 års alder. Nå har eleven begynt videregående opplæring på en musikalsk kostskole. Her lærer eleven om tradisjonsmusikken fra hver av de sju regionene i Bulgaria samt om folkloren, dvs kulturen fra de ulike regionene som helhet (Delchov, 2020, s. 29, 92 og 93). Det tredje steget foregår også på den musikalske kostskolen. Her blir elevene satt sammen i ensembler og får brukt ferdighetene sine i praksis gjennom samspill. På dette steget begynner også elevene å spille konserter (Delchov, 2020, s. 93). Det fjerde steget er det siste steget som foregår på den musikalske kostskolen. Her begynner elevene å skape sin egen musikk, og jobbe med sitt eget personlig uttrykk (Delchov, 2020, s. 93). På det femte steget begynner eleven på høyere utdanning innen musikk. Her er fokuset på få enda dypere praktisk og teoretisk kunnskap om den tradisjonelle musikken, samt å utvikle sitt personlige uttrykk videre, og lære pedagogikk (Delchov, 2020, s. 93). Ved det sjette steget har eleven fullført

høyere musikkutdanning, og har lært den tradisjonelle musikken på et tilstrekkelig nivå. Nå kan eleven kalle seg utøvende musiker, og ta steget ut i arbeidslivet (Delchov, 2020, s. 93). Ved det sjuende og siste steget kan musikeren kalle seg maistor (mester). Her er fokuset på å bevare, utvikle og videreføre tradisjonen. Dette gjøres gjennom eksperimentering i det utøvende virket, og gjennom å være læremester for den neste generasjonen elever.

2.4 Fra tradisjonell til nyere undervisning av jazzimprovisasjon

Augusto Monk (i Tjørhom, 2016, s. 18-19) beskriver i sin avhandling *Improvisational intelligence* hvordan den formelle jazz-utdanningen ved Berklee College of Music så ut på 80- og 90-tallet. Her startet undervisningen med at elevene skulle lære seg jazzvokabular gjennom å transkribere soloer fra kjente amerikanske jazzmusikere (Tjørhom, 2016, s. 19). Først når elevene mestret dette vokabularet kunne de begynne å utforske sitt eget personlige uttrykk (Tjørhom, 2016, s. 19). Monk kritiserte denne metoden fordi han mente fokuset på å finne et personlig uttrykk kom for seint i utdanningen, og fordi han ønsket å fokusere på improvisasjon som konsept, uavhengig av sjanger (Tjørhom, 2016, s. 19 og 21). Som en reaksjon mot dette skapte Monk sin undervisningsmetode kalt non-ideomatisk improvisasjon, i motsetning til den tradisjonelle jazzmetoden ved Berklee som han kalte ideomatisk improvisasjon (Tjørhom, 2016, s. 21, 35 og 36). Hensikten med non-ideomatisk improvisasjon er å skape en meningsfull musikalsk samtale gjennom improvisasjon uten å låse seg til en spesifikk sjanger (Tjørhom, 2016, s. 36). Musikeren kan likevel benytte seg av vokabular fra ulike musikalske sjangre, men fokuset er på improvisasjon som konsept, og å skape et personlig uttrykk (Tjørhom, 2016, s. 36-37). En metode som tar for seg improvisasjon som konsept er Wayne Krantz' improvisasjonsmetode *limitations*. Her setter musikeren rammer/regler for hver improvisasjonsøkt med mål om å bryte ut av sine vante mønstre og fraser (Tjørhom, 2016, s. 26-27). Et eksempel på en slik regel kan være at alle fraser må begynne eller slutte på et bestemt tonetrinn (Tjørhom, 2016, s. 27). I oppgaven har jeg valgt å oversette begrepet til norsk, og vil heretter bruke «musikalske rammer» om improvisasjonsmetoden.

3. Musikkstilens særpreg

I dette kapittelet vil jeg gi leseren en teoretisk innføring i stiltrekkene for bulgarsk folkemusikk generelt og bulgarsk trakisk bryllupsmusikk spesielt som ble lært bort i prosjektet.

3.1 Bulgarsk folkemusikk

Den bulgarske folkemusikken oppstod på 600-tallet og var en sammensmeltning av musikk fra folkegruppene slavere, trakere og protobulgarere (Ledang, Haug & Knudsen, 2021). På 1300-tallet ble landet okkupert av det osmanske riket, og dette varte fram til 1878 (Rice, 1994, s. 22). Denne perioden satte sitt preg på den bulgarske folkemusikken på flere måter. For det første ved at nye instrumenter som zurna, tambura og kaval ble innført. I tillegg begynte bulgarske musikere å benytte flere spillestiler fra de tyrkiske utøverne, som glissando, mikrotonale skalaer, og en spesiell måte å ornamentere melodier på (Rice, 1994, s. 22). Det er vanlig å dele bulgarske folkemusikken inn i seks ulike regioner med sine særpreg (Iotova, 2013). Disse er Pirin, Rhodope, Vest-Bulgaria, Nord-Bulgaria, Dobrudja og Trakia (Iotova, 2013). Utover i kapittelet vil jeg beskrive stiltrekk som enten gjelder for hele den bulgarske folkemusikken, eller folkemusikken fra regionen Trakia. Den bulgarske folkemusikken er en levende musikkform som fortsatt blir ansett som selve hjørnesteinen i bulgarske feiringer (Buckhanan & Folse, 2006, s. 58).

3.1.1 Bulgarsk bryllupsmusikk

Som navnet tilsier er bulgarsk bryllupsmusikk en folkemusikkstil som først og fremst benyttes i bulgarske brylluper (Buchanan, 1996, s. 203). Fra 1990-tallet ble det imidlertid også vanlig å framføre musikkstilen på konsertscenen (Tøsse, 2020, s. 78). Ivo Papazov og bandet hans orkester Trakia regnes gjerne som stilens grunnleggere (Buchanan, 1996, s. 203). Som navnet på bandet tilsier oppstod bandet og stilen i den bulgarske regionen Trakia (Buchanan, 1996, s. 202-203). Stilen baserer seg på den eldre folkemusikken, men benytter også elementer fra gresk, makedonsk, serbisk, rumensk, tyrkisk og rom-folkemusikk, samt vestlig rock og jazz (Buchanan, 1996, s. 203). Typiske stiltrekk er et høyt tempo og raske linjer, improvisasjon rundt en type fraser og temaer (se kapittel 3.5.1), tydelig og hyppig brukt ornamentikk og modulasjoner (Buchanan, 1996, s. 203). Grunnbesetningen består gjerne av trekkspill, klarinett, elbass og trommer (Buchanan, 1996, s. 202). Utover dette kan det benyttes vestlige

instrumenter som el-gitar, synth og trompet, og tradisjonelle bulgarske instrumenter som kaval (fløyte), gaida (sekkepipe) og gadulka (lutt-instrument) (Buchanan, 1996, s. 202).

3.2 Skalaer

Bjørn Petter Tøsse (2020, s. 63-67) beskriver flere skaler som benyttes i trakisk bryllupsmusikk. Jeg vil nå gå inn på de tre skalaene som blir lært bort i oppgaven. Disse er Maqam Hijaz, Maqam Nikriz og Bulgarsk Dur. Maqam er et modalt skalasystem som benyttes i arabisk musikk (Farraj, 2018a). Dette skalasystemet benyttes også i tyrkisk musikk, og skalaene har sannsynligvis spredd seg til Balkan og Bulgaria gjennom tyrkisk innflytelse (Oomes, 2007).

3.2.1 Maqam Hijaz

Maqam Hijaz er svært vanlig skala i bulgarsk folkemusikk (Tøsse, 2020, s. 63). I vestlig musikkteori kalles skalaen gjerne for femte modus av harmonisk moll (Tøsse, 2020, s. 63). Skalaen består av trinnene 1, b2, 3, 4, 5, b6, 7 når skalaen beveger seg over grunntonen (Tøsse, 2020, s. 63-64). Dersom skalaen beveger seg under grunntonen erstattes b6 med halvstor 6 (Tøsse, 2020, s. 63-64). Dersom musikeren benytter et instrument som ikke kan spille mikrotoner er det vanlig å benytte stor 6 istedenfor halvstor 6.

3.2.2 Maqam Nikriz

Maqam Nikriz kalles gjerne fjerde modus av harmonisk moll i vestlig musikkteori (Tøsse, 2020, s. 64). Skalaen består av trinnene 1, 2, b3, #4, 5, 6, b7 (Farraj, 2018b).

3.2.3 Bulgarsk dur

Bulgarsk dur kalles lydsk dominant #9 i vestlig musikkteori (Tøsse, 2020, s. 65). Skalaen består av trinnene 1, #2, 3, #4, 5, 6, b7 (Tøsse, 2020, s. 65). Denne skalaen benyttes skjelden i temaer, men den benyttes i improvisasjoner (Tøsse, 2020, s. 65).

3.3 Rytmer i bulgarsk bryllupsmusikk

I bulgarsk folkemusikk er det vanlig at komposisjonene benytter seg av asymmetriske taktarter satt sammen av rytmiske grupperinger i to eller tre (Krumov, u. å., s. 3). Disse grupperingene er gunnlaget for ulike danser (Krumov, u. å., s. 3). De to vanligste dansetypene er Rachenitsa og Horo (Krumov, u. å., s. 3). Rachenitsa er en solo-dans som benyttes i bryllup (Krumov, u.

å., s. 10). Horo er også en type dans som benyttes i bryllup (Buckhanan & Folse, 2006, s. 59). Det finnes mange ulike horo-danser, og disse benytter seg av ulike rytmiske grupperinger (Angelova, 2018). Jeg vil nå beskrive taktartene/rytmemønstrene i dansene som blir lært bort i prosjektet. Disse er Rachenitsa og og horoen Gankino Horo.

3.3.1 Rachenitsa

Dansen Rachenitsa går i 7/8-takt, gruppert som 2+2+3 (Oakes, 2003). Rytmen har altså tre betonte slag. Dersom dansen spilles i raskere tempo er det vanlig at musikerne heller tenker takten gruppert som 4+3 (Krumov, u. å., s. 10). Taktarten, grunnrytmen og betoningen for denne taktarten vil jeg heretter kalle rachenitsa-takt.

3.3.2 Gankino Horo

Dansen Gankino horo går i 11-takt, gruppert som 2+2+3+2+2 (Crum, 1975). Rytmen har altså fem betonte slag. Grunnrytmen og betoningen for denne taktarten vil jeg heretter kalle gankino-takt.

3.4 Frasenes oppbygning

Både melodiene og improvisasjonene i trakisk bryllupsmusikk er bygd opp av fraser og mikrofraser (Tøsse, 2020, s.68). Frasene kalles kolyani på bulgarsk (Tøsse, 2020, s.68). I moderne bryllupsmusikk er det vanlig at en kolyani varer i fire eller åtte takter (Tøsse, 2020, s.68). Videre er kolyaniene bygd opp av små mikrofraser (Tøsse, 2020, s.68). Ifølge Tøsse er det vanlig at utøvere som vil lære seg å improvisere innenfor stilen øver inn slike mikrofraser, og lærer hvordan disse kan settes sammen til en kolyani (Tøsse, 2020, s.68). I tråd med Kierkegaards tanker om hjelpekunst har jeg valgt å benytte begrepet fraser heller enn kolyani i undervisningen, siden dette er et begrep elevene kjenner, og begrepene i praksis betyr det samme. I bryllupsmusikken før 1980 var det vanlig at musikernes fraser fulgte grunnrytmen i dansene som ble akkompagnert, men fra 1980-tallet ble det vanligere å eksperimentere med andre grupperinger, som gjerne gikk over taktstreken (Tøsse, 2020, s.43). Disse alternative grupperingene vil jeg heretter kalle synkopeteknikken.

4. Metode og forskningsdesign

Målet med undersøkelsen var å finne ut på hvilke måter jeg kunne utvikle meg som improvisatør i trakisk bryllupsmusikk gjennom å følge Bjørn Petter Tøsses didaktikk for improvisasjon, og hvordan jeg kunne videreutvikle denne didaktikken i min undervisning av tre gitar- og bass-elever på universitetsnivå. For å gjennomføre dette så jeg det som naturlig å organisere undersøkelsen som to sammenhengende aksjonsforskningsprosjekt, siden begge hadde som mål å forbedre noe. Videre ble deltakende observasjon benyttet som metode siden denne handler om å delta i prosessen man selv studerer (Grønmo, 2020). Denne metoden ble benyttet gjennom å observere Tøsses didaktikk, min egen utvikling, elevenes utvikling og hvordan de mottok didaktikken. Kvalitativt forskningsintervju ble benyttet som et supplement til den deltakende observasjonen for å innhente informasjonen den deltakende observasjonen ikke kunne. Tøsse ble intervjuet om sin didaktikk. Elevene ble intervjuet i forkant av undervisning så undervisningen kunne tilpasses etter deres ståsted og nivå. Elevene ble også intervjuet i etterkant av undervisningen for å innhente deres erfaringer av undervisningen, og deres egne tanker om resultatene undervisningen hadde gitt.

4.1 Aksjonsforskning

Samfunnsforskeren Kurt Lewin regnes ofte som aksjonsforskningens far (Hiim, 2020, s. 28). Målet hans var å skape en forskningsmetode som var mer demokratisk, og som kunne benyttes til å forske på utvikling og/eller utdanning. Med dette menes det å gi forskningsdeltakerene en større rolle, og legge vekt på deres egen kunnskap, erfaringer og refleksjoner (Hiim, 2020, s. 28-29). To andre viktige forskere for aksjonsforskningens utvikling var Gibbons og Nowoty. I 1994 ga de ut boka *The New Production of Knowledge*. I denne la de vekt på at mye av dagens kunnskap skapes utenfor de tradisjonelle kunnskapsinstitusjonene, som f.eks. på arbeidsplasser, i skoler, og i lokalmiljø (Hiim, 2020, s. 29). Når det skal forskes på denne kunnskapen, er det nødvendig å inkludere personene som sitter på denne kunnskapen (Hiim, 2020, s. 29). Dette siden de har et innenfra-perspektiv, som vil gjøre forskningen relevant og robust (Hiim, 2020, s. 29). Ifølge Herr og Anderson (2005, s. 3) er det nettopp dette som definerer aksjonsforskning. I boka *The Action Research Dissertation: A Guide for Students and Faculty* sier de at aksjonsforskning er innsamling av data gjort av eller med personer med et innenfra-perspektiv på emnet, ikke på eller om dem. Siden aksjonsforskningens begynnelse har det utviklet seg mange ulike former, og ifølge Hilde Hiim (2020, s. 26 og 27) er det viktig å ha et bevisst forhold til hvilken/hvilke av disse

formene man benytter. Jeg vil nå se på to typer aksjonsforskning som benyttes i undersøkelsen, for å så å gå inn på hvordan disse skal benyttes.

4.1.1 Samarbeidende pedagogisk aksjonsforskning

Den samarbeidende pedagogiske aksjonsforskningen oppstod i England på 1970-tallet, og som navnet tilsier hadde denne formen for aksjonsforskning pedagogikken i fokus (Hiim, 2020, s. 34). Mange ungdomsskolelærere reagerte på for mye teoretisk pensum i skolen, og for lite variasjon i undervisningsmetoder (Hiim, 2020, s. 34). For å løse disse utfordringene ble det utført aksjonsforskningsforsøk gjennom et samarbeid mellom lærerne og eksterne forskere (Hiim, 2020, s. 34 og 35). Et av disse var The Humanities Curriculum Project. Dette baserte seg på en serie av sykliske undersøkelser. Disse denne serien av sykluser kalles i dag for en aksjonsspiral (Sahlander, 2017, s. 85). Hver syklus besto av planlegging, gjennomføring, refleksjon, vurdering og dokumentasjon, før syklusen ble gjentatt med ny planlegging, basert på vurderingen (Hiim, 2020, s. 35). Forskerne sto for planlegging og dokumentasjon, mens lærerne sto for gjennomføring, refleksjon og vurdering (Hiim, 2020, s. 35). Det var med andre ord en tydelig arbeidsdeling mellom de to partene (Hiim, 2020, s. 35). Det var også et tydelig skille mellom de ulike partene med tanke på hva de anså som målet med forskningen. Mens forskerne på sin side ønsket å dokumentere, og utvikle ny teori på feltet, hadde lærerne som nevnt fokus på hvordan de konkret kunne forbedre undervisningen sin (Hiim, 2020, s. 35).

4.1.2 Praktikerforskning

Denne formen for aksjonsforskning oppsto som en reaksjon mot den samarbeidende pedagogiske aksjonsforskningen. Kritikken dreide seg om at forskningen ble styrt ovenfra av forskere som ikke hadde innenfra-perspektivet lærerne satt på (Hiim, 2020, s. 35). Den nye med praktikerforskningen var at lærerne selv skulle forske på egen praksis, i samarbeid med kollegaer og elever (Hiim, 2020, s. 36). Målet med forskningen var at resultatene skulle kunne benyttes av andre lærere, og være til inspirasjon for deres egen undervisning (Hiim, 2020, s. 36). Denne forskningsformen ble imidlertid kritisert fordi mange mente lærerne ikke hadde nok forskningskompetanse til å kunne gjennomføre forskningen med de kravene som stilles (Hiim, 2020, s. 36). Dette ble løst gjennom å inkludere forskningsmetoder som en del av lærerutdanningen (Hiim, 2020, s. 36). Praktikerforskningen ble også kritisert for å være for

subjektiv, og denne utfordringen er det viktig å ha fokus på dersom man benytter seg av denne formen for aksjonsforskning (Hiim, 2020, s. 36).

4.1.3 Gjennomføring av min aksjonsforskning

Overordnet består masteroppgaven av to parallelle aksjonsforskningsprosjekter som henger sammen. Det første ble gjennomført gjennom fire separate undersøkelser som hadde som mål å utvikle mine egne, og mine tre elevers ferdigheter som improvisatører innenfor bulgarsk bryllupsmusikk. Disse undersøkelsene startet med en planleggingsfase hvor målet var å kartlegge elevens ståsted og planlegge tiltak som kunne hjelpe eleven med å bli en bedre improvisatør innenfor stilen. Videre ble tiltakene gjennomført gjennom undervisning. Til slutt ble det vurdert hvilken effekt tiltakene hadde gitt. Det andre aksjonsforskningsprosjektet hadde som mål å videreutvikle Tøsses didaktikk til bruk på mine tre elever. Dette prosjektet besto av to sykluser. Den første startet med en planlegging av hvordan jeg skulle innhente data om Tøsses didaktikk. Dette ble gjennomført gjennom å observere Tøsses undervisning med meg selv som elev. Etter dette ble det gjort en vurdering av Tøsses didaktikk basert på resultatene den ga for min forbedring som improvisatør i stilen, samt mine erfaringer som elev gjennom undervisningen. Her ble det også gjort en refleksjon over Tøsses didaktikk opp mot relevant teori. Resultatet av denne vurderingen ble brukt som grunnlag for planleggingen av didaktikken for hver av de tre elevene jeg skulle undervise (syklus 2a, 2b og 2c). Videre ble denne didaktikken gjennomført gjennom undervisning av de tre elevene, og didaktikken ble vurdert basert på resultatene den ga for elevens forbedring som improvisatør i stilen, samt elevenes erfaringer gjennom undervisningen. Til slutt ble det reflektert rundt forskjellene i elevenes resultat basert på didaktikken som ble benyttet sett opp mot relevant teori.

4.1.4 Valgt form for aksjonsforskning

Aksjonsforskningen som ble benyttet i dette prosjektet er en kombinasjon av samarbeidende pedagogisk aksjonsforskning og praktikerforskning. I første del av prosjektet ble samarbeidende pedagogisk aksjonsforskning benyttet ved at forskningen ble gjennomført i samarbeid med læreren min Bjørn Petter Tøsse. Han hadde rolle som lærer, og jeg hadde rolle som forsker. Jeg sto for innsamlingen av data, og gjennomføringen gjorde vi i fellesskap. Vurderingen gjorde vi fellesskap, mens jeg stod for refleksjonen. Praktikerforskning ble også benyttet i fase 1 av prosjektet siden jeg også forsket på min egen praksis som utøver av

bulgarsk bryllupsmusikk. I fase 2 av prosjektet ble praktikerforskning benyttet ved at jeg forsket på min egen praksis som lærer.

4.2 Datainnsamlingsmetoder

I dette kapittelet presenteres datainnsamlingsmetodene som ble benyttet i undersøkelsen. Disse var deltakende observasjon og kvalitativt forskningsintervju.

4.2.1 Deltakende observasjon

Ifølge Sigurd Grønmo (2020) er deltakende observasjon «en kvalitativ metode som innebærer at forskerne deltar aktivt i de sosiale prosessene de studerer. Metoden brukes for å få inngående innsikt i, og forståelse av sosiale aktiviteter, samhandlingsmønstre og prosesser i avgrensede kontekster». Med kvalitativ metode menes innsamling av informasjon om egenskaper og kjennetegn (Nordbø, 2020). Deltakende observasjon ble benyttet i undersøkelsen gjennom å observere Bjørn Petter Tøsse i undervisningstimene, samt gjennom å observere mine tre egne elever når de blir undervist av meg. Både timene med Tøsse og mine egne elever ble det tatt lydopptak av etter samtykke fra de involverte for å samle inn data fra timene.

4.2.2 Kvalitativt forskningsintervju

Under den siste undervisningstimen i del 1 av prosjektet ble det gjennomført intervjuer med Bjørn Petter Tøsse. Dette intervjuet hadde til hensikt å gi dypere innsikt om teoriene som ligger bak Tøsses pedagogikk og undervisningsmetoder, og teorigrunnet bak selve improvisasjonene, samt å reflektere rundt resultatene. De supplerer med informasjon som ikke vil være mulig å finne ved hjelp av deltakende observasjon alene. Det har også blitt gjennomført to intervjuer med hver av de 3 elevene i del 2 av prosjektet. Det første ble gjennomført på første time og hadde som mål å innhente informasjon om elevenes bakgrunn og mål med undervisningen. Det andre ble gjennomført på siste time og hadde som mål å innhente informasjon om elevenes egne tanker om sin progresjon, og deres vurdering av egen prosess og undervisningen.

5. Resultat og diskusjon

I dette kapittelet presenteres resultatene fra aksjonssyklus 1 og disse diskuteres opp mot relevant teori. Så gjøres det en vurdering og videreutvikling av Tøsses didaktikk basert på mine erfaringer som elev, og mine tanker om hvilke tilpasninger som kan være nødvendig basert på kunnskapen jeg hadde før prosjektet om elevenes ståsted. Her diskuteres også Tøsses didaktikk, og metodikken innenfor didaktikken med relevant teori. Etter dette presenteres resultatene av aksjonssyklus 2 for hver av de tre elevene, og her gjøres det tilpasninger basert på min kunnskap om elevenes ståsted og mål etter de hadde blitt intervjuet første time. Så presenteres min vurdering av elevenes første og siste improvisasjon i undervisningsperioden, og intervjuer som tar utgangspunkt i elevenes erfaringer fra undervisningen. Til slutt vurderes elevenes grad av måloppnåelse, og med utgangspunkt i dette diskuteres didaktikken som ble benyttet på hver elev opp mot relevant teori.

5.1 Aksjonssyklus 1

I aksjonssyklus 1 var målet å finne ut hvordan Tøsses metodikk kunne utvikle meg som improvisatør i trakisk bryllupsmusikk, og observere Tøsses didaktikk for å kunne videreutvikle denne. Før undervisningen kunne begynne ble det gjort en planlegging.

5.1.1 Planlegging

Planleggingen startet med at jeg og Tøsse gjorde hver vår vurdering av en improvisasjon jeg hadde gjort av Gankino Horo. Dette var for å kartlegge hvor jeg sto, og hvilke tiltak som kunne gjøres for å forbedre mine improvisasjonsferdigheter innenfor stilen. Før jeg gjorde denne improvisasjonen hadde jeg jobbet med stilen gjennom å plukke deler av enkelte bulgarske musikers improvisasjoner på gehør. Dette gjorde jeg for å utvide vokabularet mitt med nye fraser, og det lærte meg dessuten underbevisst litt om hvordan frasene og improvisasjonene bygges opp, og om synkopeteknikken. Dette hadde jeg imidlertid ikke et bevisst forhold til på dette tidspunktet.

5.1.1.1 Egenvurdering og Tøsses vurdering før prosjektet

Jeg benytter fraser i improvisasjonen, og disse er bygd opp med et slags spørsmål og svar. Frasene repeteres og varieres til en viss grad. Gjennom variasjonen benytter jeg metamorfoseteknikk til en viss grad. I variasjonen benytter jeg også synkope 7+4. En annen synkope som benyttes er 3+3+3+2. Alt i alt er improvisasjonen rytmisk ticht med de andre

instrumentene. Jeg følger skalaen og legger til høy septim som leder opp til grunntonen. Alt i alt føler jeg det låter relativt «autentisk», men jeg har lite teoretisk kunnskap om det jeg gjør. Improvisasjonen er svært kort, og alle frasene jeg spiller er kun basert på én mikrofrase. Jeg ønsker derfor å lære flere fraser og mikrofraser gjennom timene, og utvikle vokabularet mitt slik at jeg kan spille lengere soloer. Ellers ønsker jeg også å lære flere synkopeteknikker, bli bedre på å variere mikrofrasene, lære modulasjon, og lære å spille raskere (øke rapiditeten). Jeg ønsker også å få en tydelig teoretisk innføring i musikken så jeg kan bli mer bevisst hva jeg gjør, og bli flinkere til å bygge opp frasene på en måte som er vanlig for stilen.

Videre gjorde Tøsse en vurdering av improvisasjonen:

Soloen fra den første versjonen av Gankino horo bærer preg av at utøveren har lært fjerdemodus harmonisk moll, men ikke helt stilarten. En hører at utøveren er teknisk god, men fra et bulgarsk folkemusikkperspektiv, høres det litt tamt ut, altså at utøveren ikke kjenner godt nok til stilen. En bruker ikke toner utenfor skalaen, en har ikke modulasjon, og synkopene virker litt "mekaniske" (uten ornamentering på synkopene og generelt ikke "bulgarsk nok" ornamentering). Kort oppsummert er noe av det vi måtte jobbe med, basert på denne soloen, riktig ornamentering, modulering og mikromodulering (det å bevege seg ut av skalaen i kortere perioder, men å raskt komme tilbake til grunntonearten), og generell bulgarsk melodiføring.

5.1.1.2 Plan

Basert på disse to vurderingene kom vi fram til at undervisningen skulle fokusere på å få en grundig innføring i stilen gjennom å lære hvordan frasene bygges opp, ornamentikk, synkopeteknikker og modulasjon. I tillegg var det et fokus på å lære å spille forttere. Grunnrytmene og skalaene trengte det ikke å fokuseres på i like stor grad, men de skulle også benyttes som en del av innføringen.

5.1.2 Gjennomføring

Undervisningen ble gjennomført under en tidsperiode på i underkant av 4 måneder. Her ble det totalt gjennomført 6 undervisningstimer, og mellom disse ble det gjort øving. Totalt ble det gjennomført 24 øvingsøkter, og gjennom disse ble det øvd 12 timer og 43 minutter til sammen. Den korteste økten varte 8 minutter, og den lengste varte 80 minutter.

5.1.2.1 Første time

Første time startet med at Tøsse lærte bort frase 1. Så snakket han om ornamentikken og han forklarte at ornamentikken blir mindre tydelig jo forttere man spiller. Videre lærte han bort komposisjonen Cvetina Rachenitsa. Her måtte jeg jobbe litt med å tilpasse melodien til bass,

både med tanke på fingersetning, og ornamentikk. Her gikk vi litt i dybden på ornamentikken. Jeg testet ut litt forskjellige måter jeg kunne etterlikne ornamentikken hans på, og han ga tilbakemelding på hvilke som fungerte best. Her fant vi ut at noe av ornamentikken ikke lot seg gjøre på bass, dersom et stilriktig tempo ble benyttet. Dette skyltes enten at det ikke lot seg gjøre teknisk, eller at det rett og slett ikke ville låte bra på bass. De fleste ornamentene lot seg imidlertid gjøre. Når jeg skulle lære melodien hadde Tøsse et ekstra fokus på å forklare når motiver og fraser i melodien skulle repeteres, varieres, og når det kom noe helt nytt. Dette hjalp veldig både med å lære melodien, men også med å forstå hvordan melodiene i bulgarsk bryllupsmusikk er bygd opp. Underveis fortalte Tøsse også litt om harmonikken i komposisjonen, og hva som er typisk for harmonikken i bulgarsk bryllupsmusikk generelt. Videre forklarte han forskjellen mellom melodikken i bulgarsk musikk og jazz. I jazz er det store sprang, mens i bulgarsk musikk er melodien enten trinnvis, eller med brutte akkorder. I nyere tid har det blitt vanlig å også benytte stiltrekk fra jazz i bulgarsk bryllupsmusikk. Videre forklarte han at det er typisk å bygge opp frasene som spørsmål, delsvare, spørsmål, svar (A-B1-A-B2). Videre viste han noen spesifikke delsvare og svar som er typiske avslutninger for fraser i bulgarsk bryllupsmusikk generelt. Så lærte han bort frase 2 og frase 3. Under frase 3 forklarte han høy 6 i hijaz-skalaen. Disse frasene benyttet også de typiske svarene og delsvarene. Så forklarte han at det er vanlig at musikerne øker tempo underveis i improvisasjon. Videre forklarte han en annen måte å bygge opp frasene på, som er spørsmål, delsvare, spørsmål, noe helt nytt (A-B-A-C). C blir da grunnlaget for neste frase. Videre viste han meg en alternativ avslutning som det viste seg at ikke fungerte så godt på bass. Så ga han meg en teoretisk innføring i de ulike bulgarske regionene, med tilhørende musikk. Her ble vi enige om å fokusere på trakisk bryllupsmusikk. Så repeterte vi de tre frasene og Cvetina Rachenitsa. Til slutt ga han meg noen tips til artister jeg kunne sjekke ut, og han ga meg i lekse å lage en egen frase med samme oppbygning som de jeg hadde lært. Her forklarte han også hvordan man lærer seg å improvisere i stilen. (se kapittel 3).

5.1.2.2 Andre time

Timen startet med at jeg viste det jeg hadde øvd på siden sist. Jeg hadde hatt fire øvingsøker. Hver av disse hadde vart 41-61 minutter. Jeg hadde øvd på Cvetina Rachenitsa, de tre frasene og hijaz-skalaen. Jeg hadde ikke fått lagd noen egne fraser. Dette var rett og slett for vanskelig så tidlig i prosessen. Så lærte Tøsse bort harmonien på Cvetina Rachenitsa, og melodien på del to av den. Her jobbet vi også med å finne måter å gjøre ornamentikken på bass. Dette gjorde vi på samme måte som forrige time. Noen ornamentene lot seg gjøre, andre

ikke. Så forklarte han at det er typisk for stilen at improvisasjonene består av raske løp og få pauser. Videre lærte han bort frase 1 v2 og frase 1 v2 synk. Her forklarte han hvordan musikere enkelte ganger spiller en frase så mange ganger at andre musikere kan slenge seg på frasen. Frase 1 v2 synk var den mest utfordrende til nå, siden den brøt med rachenitsa-rytmen. Så ga han en innføring i modulasjon, og viste meg hvordan man kan bruke det i frase 3 (frase 3 mod). Etter dette introduserte han meg for en improvisasjonsteknikk jeg har valgt å kalle synkopeteknikken. Denne kan benyttes ved å starte frasen på nytt før den er ferdig, og på et annet slag enn eneren. Dette skaper en synkopert følelse, og gir frasene mer spenning. Det er også en fin måte å utvikle og variere frasene på, som gjør improvisasjonen mer spennende. Dermed blir ikke improvisasjonen kjedelig å høre på selv om man baserer mye av improvisasjonen på den samme frasen. Så demonstrerte han teknikken med frase 3 synk. Han viste også at modulasjon og synkope kan kombineres, og demonstrerte dette med frase 3 mod synk. Videre forklarte han at dette er en fin måte å que bandet på at man skal modulere. Så lærte han bort en frase som viste seg ikke å fungere så godt på bass.

5.1.2.3 Tredje time

Denne timen fikk vi ikke gjennomført fysisk grunnet underkjølt regn og anbefaling fra myndighetene om å ikke reise med mindre det var helt nødvendig. Siden vi begge hadde dårlig erfaring med zoom-undervisning ble vi enige om å prøve at Tøsse gjorde opptak av noen fraser jeg kunne jobbe med, og forklarte litt rundt de. Dette fungerte dessverre dårlig. Det viste seg å være svært vanskelig å lære frasene uten å sitte i samme rom, og spesielt vanskelig var det å forstå rytmikken når man ikke kunne ha en dialog og stille spørsmål. Derfor kom jeg fram til at det ville være mest effektivt og lærerikt å heller øve mer på frasene vi hadde jobbet med til nå, samt prøve å improvisere uten rammer.

5.1.2.4 Fjerde time

Siden sist hadde jeg hatt sju øvingsøkter. Hver av disse hadde vart 27-80 minutter. Jeg hadde øvd på del 1 og 2 av Cvetina Rachenitsa, og alle frasene vi hadde jobbet med. Her hadde jeg også lest mye av litteraturen som ble brukt til å skrive kapittel 3, og dette ga meg mye teoretisk kunnskap om musikkstilen. Etter jeg hadde vist fram dette, lærte Tøsse bort del 3 av Cvetina Rachenitsa. Så jobbet vi med to nye fraser, men disse fungerte ikke så godt på bass, så vi forkastet de. Etter dette lærte Tøsse bort bulgarsk dur-skala. Her forklarte han også faren med å jobbe for mye med å spille skalaen opp og ned, og for lite på å lære fraser. Dette kan

føre til en unaturlig måte å spille på, siden eleven fokuserer for lite på hvordan frasene bygges opp. Så gå han meg en mikrofrase, og jeg fikk i oppgave å lage fraser basert på denne. Denne skulle jeg basere på det jeg hadde lært om hvordan frasene tradisjonelt bygges opp, og jeg skulle benytte de typiske delsvarene og svarene jeg hadde lært. Etter dette lærte han bort en frase som var hentet fra en annen rachenitsa. Denne fungerte ikke så godt på bass.

5.1.2.5 Femte time

Siden sist hadde jeg hatt sju øvingsøkter. Disse hadde vart 8-35 minutter. Jeg hadde jobbet med å lage egne fraser ved bruk av musikalske begrensninger. Et eksempel på dette er frase 1 v3. Her fant jeg ut at det var mest effektivt å ha flere og kortere øvingsøkter. Dette fordi å lage egne fraser er mer kognitivt krevende, og rapiditeten og mangelen på korte pauser gjør at det er mer fysisk krevende å holde på over tid. Det første jeg gjorde på timen var å improvisere basert på disse begrensningene, mens Tøsse akkompagnerte. Her kommenterte han at det var tydelig at metoden hadde fungert og at han merket framgang. Videre utfordret han meg på å holde enda lenger på idéene, og spille frasene i improvisasjonen så lenge at andre musikere kunne slengt seg på. Så jobbet vi videre med synkopeteknikken, og han forklarte at dette er en del an den mer moderne trakiske bryllupsmusikken. I den eldre bryllupsmusikken er improvisasjonene mindre synkopert, og frasene starter oftest på eneren. Generelt styres graden av synkoper av dansernes/bryllupsgjestenes nivå. Videre ga han meg i lekse å tilpasse frasene jeg har lært og lagd til andre taktarter. Dette jobbet vi litt med på timen også. Videre anbefalte han meg å fokusere på at frasingene har tydelig 7/8-gruppering, ikke 7/4 siden 7/4 er en svært uvanlig taktart i trakisk bryllupsmusikk. Ved å jobbe med dette ville frasene låte enda mer stilriktige. Så lærte han bort frase 11. Etter dette repeterte vi bulgarsk dur-skala. Her viste han meg også at man kan bruke toner som høy sjuer, og ren kvart, dersom de brukes som ledetoner til trinn i skalaen. Her forklarte han også at kromatikk er svært vanlig i frasene. Dette hadde jeg allerede sett gjennom det praktiske arbeidet, men det var fint å lære det teoretisk også, for å gjøre det litt tydeligere. Så fortalte jeg at jeg syntes det var utfordrende å spille fraser i bulgarsk dur som benyttet ters og #9. Dette trodde vi kom av at jeg ikke hadde lært noen fraser som brukte tersen, og tiltaket ble å lære en frase som benyttet dette. Denne ble imidlertid forkastet før jeg fikk gjort lydopptak av den. Videre forklarte han grundig om bulgarsk harmonikk. Her ble det litt mye informasjon på en gang, så dette slet jeg med å ta innover meg. Så ga han meg en grundig teoretisk forklaring av hijaz-, nikriz- og bulgarsk dur-skala. Videre jobbet vi med en rytme i 9/8 (2+2+3+2). Først klappet vi rytmen. Deretter akkompagnerte jeg og han improviserte over. Videre jobbet vi med en frase som ikke låt så

bra på bass, så denne forkastet vi. Så snakket han en annen måte å improvisere på, hvor man spiller friere og med mindre bruk av fraser. Her brukes det ikke fullt så raske løp, og denne måten å improvisere på fungerer som en kontrast til den mer frasebaserte.

5.1.2.6 Siste time

Siden sist hadde jeg hatt seks øvingsøkter. Hver av disse hadde vart 10-29 minutter. Jeg hadde jobbet med frase 11, å lage egne fraser, og å tilpasse frasene i 7 til 11. Deretter gjorde vi intervjuet (se kapittel 5.1.3.1), og til slutt improviserte vi over Cvetina Rachenitsa og Gankino Horo. Så ga han en mer detaljert teoretisk innføring i modulasjon, hvor han fokuserte på to måter å modulere på. Den ene utføres ved at utøveren skifter skala, men beholder samme grunntone. Den andre utføres ved at utøveren skifter både skala og grunntone. Vanlige modulasjoner på den andre teknikken er opp stor sekund og ned liten ters.

5.1.3 Refleksjon og diskusjon aksjonssyklus 1

Her blir Tøsses didaktikk og undervisningsmetoder systematisert og diskutert. Videre diskuteres Tøsses didaktikk mot relevant teori.

5.1.3.1 Intervju om Tøsses didaktikk og pedagogikk

Dette intervjuet ble gjennomført som et ustrukturert intervju hvor vi pratet om undervisningen vi har hatt, og sammenliknet den med tradisjonell jazzmetodikk og tradisjonell bulgarsk folkemusikk-metodikk.

Hvilke pedagogiske metoder/undervisningsmetoder har du brukt i undervisningen?

Hovedfokuset har vært på at eleven skal lære fraser og delfraser, og bruke disse til å lage egne fraser. Dette gjør vi for å få frasen inn i fingrene og utvikle vokabular, samt skape en forståelse for måten man improviserer i trakisk bryllupsmusikk og ved å lære og øve på hvordan man bygger opp fraser, og varierer og improviserer over disse. Grunnen til at jeg ikke har benyttet noter er fordi det er det mest tradisjonelle i stilen, og det er mye noter ikke kan si om musikken. Metodene vi har benyttet er alle knyttet til formell læring. Dette er en vanlig metode for å lære bort musikkstilen i Bulgaria, men minst like vanlig er den uformelle læringen. Spesielt blant sigøynerne i Bulgaria er det vanlig at musikeryrket går i arv, og barna er med foreldrene i brylluper, på konserter og på jam-sessions, og lærer å spille av å observere dem spille; nesten som barn lærer språk. Videre får de litt etter litt være med å spille live

(melodi/komp), før de til slutt får være med å improvisere. Etter dette er det vanlig at mange begynner på den formelle utdanningen med musikkutdanning på universitet.

Fram til jeg begynte på Toneheim folkehøyskole, lærte jeg kun musikk ved hjelp av noter, og hadde ikke noe bevisst forhold til å lære musikk på gehør. Så fikk jeg en lærer som introduserte meg for tanken om at musikk er et språk, som man må lære ved å lytte og imitere.

Man får et annet forhold til musikkstilen når man er ekstern. Man har gjerne bakgrunn fra en annen stilart, og dette tror jeg er med på å farge hvordan man oppfatter musikkstilen. Dersom man ikke er åpen for andre måter å tenke musikk på kan dette føre til at man ikke legger vekt på de riktige tingene i musikken, som gjør at det låter feil for de lokale utøverne. Et eksempel på dette er klassiske musikere som lærer bulgarske folketoner etter noter. «demonstrerer eksempel med gankino horo». For lokale utøvere vil dette låte stivt og dårlig.

Metoden kan påvirke resultatet. For å få det resultatet vi vil i undervisningen (lære å spille nærmest mulig slik de bulgarske virtuosene spiller), var det best å basere metodene på gehørspill. Dette fordi det både er en del av den tradisjonelle bulgarske folkemusikkmetodikken, og jazzmetodikken; som du (eleven) er vant med. Dessuten er notesystemet lagd for å beskrive vestlig klassisk musikk, og det er mange elementer som ikke lar seg beskrive med dette systemet. For eksempel mikrorytmikk og ornamentikk.

5.1.3.1 Tøsses metodikk

I dette kapittelet vil jeg systematisere Tøsses metodikk og sammenlikne den med undervisningsmetoder fra jazz og bulgarsk folkemusikk. Overordnet kan vi si at Tøsse benyttet tre undervisningsmetoder. Disse var individuell forelesning, modelløring og øving. Den individuelle forelesningen foregikk med små drypp her og der, og den ga eleven økt teoretisk kunnskap om musikkstilen, og stiltrekk. Modelløring var metoden som ble benyttet mest i timene, og denne aktiviserte eleven og ga han mulighet til å lære musikken praktisk. Modelløringen ble benyttet gjennom å lære fraser og komposisjonen, og improvisasjon med og uten rammer. Her var altså den individuelle forelesningen til støtte for modelløringen. Gjennom timene ga Tøsse eleven i lekse å jobbe med spesifikke musikalske aspekter gjennom konkrete læringsaktiviteter, og slik ble øving benyttet for at eleven skulle kunne forbedre disse på egenhånd. Slik fungerte også øvingen som støtte for modelløringen. Alle disse tre metodene benyttes både i tradisjonell bulgarsk undervisningsmetodikk og jazzmetodikk som

beskrevet av Delchov og Tjørhom, og i begge formene for metodikk ligger fokuset på modelleringen, gjennom mersterlære-tradisjonen (Delchov, 2020, s. 91-93) og (i Tjørhom, 2016, s. 18-19). På denne måten blir Kierkegaards tanker om hjelpekunst benyttet, siden læreren kan møte eleven med metoder eleven er vant med, samtidig som det benyttes metoder som er vanlige for stilen som læres bort (Kierkegaard, 2012, s. 27). Tøsses metodikk er altså tydelig forankret i både jazzmetodikken og den bulgarske folkemusikkmetodikken.

5.1.3.2 Tøsses didaktikk

I dette kapittelet vil jeg systematisere Tøsses didaktikk og se på forholdet mellom undervisningsinnhold og læringsaktiviteter i didaktikken hans, basert på intervjuet og deltakende observasjon gjennom undervisningen. Dette vil jeg også belyse med teori om jazzmetodikk og bulgarsk metodikk. Målet i Tøsses didaktikk var at eleven skulle kunne improvisere stilriktig innenfor trakisk bryllupsmusikk. For å nå dette målet ble det benyttet læringsaktiviteter som skulle lære eleven undervisningsinnholdet som trengtes for å nå målet. Gjennom å lære fraser (læringsaktivitet) fikk eleven i hovedsak lært om frasenes oppbygning og ornamentikk, i tillegg til at synkopeteknikken og modulasjon ble lært bort gjennom spesifikke fraser som benyttet disse prinsippene (undervisningsinnhold). Gjennom å lære komposisjonen Cvetina Racenitsa (læringsaktivitet) fikk eleven lært om frasenes oppbygning og ornamentikk, samt grunnrytmen komposisjonen var basert på (undervisningsinnhold). Gjennom å klappe grunnrytmer (læringsaktivitet) fikk eleven begynt å øve inn rytmen (læringsinnhold). Gjennom små teoretiske innføringer fikk eleven lært om skalaene, harmonikk, ornamentikk, frasenes oppbygning (spørsmål-svar, kromatikk og treklanger, og rytmikk) og improvisasjonsteknikker som synkopeteknikk, modulasjon, variasjon i tempo og to ulike måter å bygge fraser på. Gjennom å lage egne fraser fikk eleven brukt sin kunnskap om frasenes oppbygning i praksis, og tatt neste steg mot å improvisere. Neste steg var å improvisere med musikalske rammer så eleven kunne utvikle sin praktiske kunnskap om frasenes oppbygning. Rammene hindrer at det blir for overveldende for eleven, og gjør at han kan fokusere på spesifikke forbedringspotensialer ved sin improvisasjon. Når dette var gjort kunne eleven begynne å improvisere uten rammer, og her kunne han teste alt han hadde lært gjennom undervisningen i praksis, og få tilbakemeldinger fra læreren på hva han kunne jobbe videre med. Tøsses didaktikk følger til en viss grad trinnene og innholdet i den tradisjonelle bulgarske musikkopplæringen som Delchov beskriver, men denne har blitt komprimert kraftig siden metodikken Delchov beskriver benyttes på elever fra de lærer å spille et instrument til de blir maestroer (Delchov, 2020, s. 91-93). Tøsses didaktikk tar utgangspunkt i at eleven har

høye instrumentale ferdigheter, og erfaring med improvisasjon, men mangler praktisk og teoretisk kunnskap om musikkstilen. Læringsaktiviteten å lage egne fraser basert på musikalske rammer baserer seg på Krantz' konsept limitations fra den tradisjonelle opplæringen i jazzimprovisasjon, som Tjørhom beskriver (Tjørhom, 2016, s. 26-27).

5.1.4 Vurdering

I dette kapitlet presenteres min egen vurdering og Tøsses vurdering av min siste improvisasjon og det vurderes på hvilke områder Tøsses didaktikk her utviklet meg som improvisatør i trakisk bryllupsmusikk.

5.1.4.1 Egenvurdering siste improvisasjon

Etter timen lyttet jeg til de siste improvisasjonene som ble utført på timen, og jeg gjorde følgende egenvurdering av disse: Improvisasjonen over Cvetina Rachenitsa var stort sett ticht, men litt bakpå noen steder. Dette skyldtes at vi spilte i et høyere tempo enn vi hadde gjort tidligere, og jeg var derfor ikke vant til tempoet. Det ble spilt innenfor skalaen, og det ble også benyttet modulasjon, selv om quet til denne var noe utydelig. Jeg har blitt flinkere til å bygge opp frasene på en måte som er vanlig for stilen. Jeg benyttet fraser og fragmenter fra melodien. 3+2+2-synkope ble også benyttet. Jeg benyttet også mer avanserte synkoper enn tidligere. Improvisasjonen benyttet fraser som er vanlige for stilen i større grad enn tidligere og jeg har også blitt bedre til å benytte A-B-A-C i oppbygningen av fraser. Ornamentikken har blitt bedre. Que ut av soloen og inn i melodi var tydelig. I improvisasjonen over Gankino Horo ble 5+6-synkope benyttet, og denne var ticht. Generelt har jeg blitt mye bedre på synkoper som er vanlig i stilen. Det er der jeg merker størst framgang. Det raske tempoet sliter jeg fortsatt med, men dette skyldes også at vi spilte i et raskere tempo enn vi har gjort tidligere. Alt i alt låter frasene mer stilriktig enn før. Jeg klarer å spille lenger improvisasjoner enn før, og holde det interessant lenger. Dette kommer av at jeg har blitt bedre på synkopeteknikk og modulasjon samt lært tydeligere hvordan frasene bygges opp og hva som er vanlig for stilen.

5.1.4.2 Tøsses vurdering siste improvisasjon

Etter dette fikk jeg tilsendt Tøsses vurdering av min siste improvisasjon over Gankino Horo. Jeg tenker at den er for omfattende til å gjengis i sin helhet her, derfor har jeg valgt å gi leseren et sammendrag av denne. I sin helhet er den gjengitt i vedlegg nr 4 . Oppsummert syntes Tøsse jeg benyttet synkopeteknikken bedre enn før, og jeg spilte tichtere. Jeg vekslet

mellom å spille fraser og mer fri improvisasjon over skalaen. Dette er ifølge Tøsse to ulike måter å improvisere på innenfor stilen. Frasene benyttet call and response og halv- og halv-avslutninger. Frasene har blitt tydeligere og mer stilriktige. Modulasjon ble benyttet. Det ble spilt en improvisasjon etter melodien. Dette er typisk for stilen. Ornamentikken kom seg underveis i improvisasjonen. Likevel er det ikke vanlig for stilen med bassimprovisasjoner, og derfor finnes det heller ikke noen regler for ornamentikk enda. Tøsse syntes improvisasjonen hørtes ut som noe en kunne hørt i Bulgaria, og den hadde tydeligere retning enn tidligere. Til videre utvikling anbefalte han å øve mer, og lytte til lokale utøveres improvisasjoner for å få det mer under huden. Til slutt la han til at vi ikke har jobbet så mye på timene med endring i tempo, som er vanlig i stilen. Dette ble derfor heller ikke benyttet i improvisasjonen.

5.1.4.3 Vurdering av didaktikkens effekt

Basert på disse to vurderingene kan vi se at didaktikken har forbedret meg som improvisatør innenfor bulgarsk bryllupsmusikk gjennom at frasene låter mer stilriktig, improvisasjonen varer lenger enn tidligere, og har en tydeligere retning. Dermed vil jeg kunne si at jeg har nådd målet i første halvdel av problemstillingen: «På hvilke områder kan jeg utvikle meg som improvisatør i trakisk bryllupsmusikk gjennom å følge Bjørn Petter Tøsses didaktikk for improvisasjon ...».

5.1.4.4 Videreutvikling av Tøsses didaktikk

Da Tøsses didaktikk skulle videreutvikles hadde jeg et fokus på å tilpasse denne til mine elevers ståsted. Først og fremst spilte alle elevene gitarinstrumenter. Under timene med Tøsse arbeidet jeg med å tilpasse trekkspillfrasene hans til bass, og jeg gjorde et kontinuerlig utvalg av hvilke fraser som fungerte og ikke fungerte på instrumentet. Av frasene som er dokumentert vil jeg videreføre alle med unntak av frase 2. Dette fordi frasen ikke høres stilriktig ut på gitarinstrumenter. Jeg tror dette skyldes mangelen på ornamentikk i frasen. To av elevene hadde lite erfaring med stilen. Med disse tenkte jeg det kunne bli aktuelt å fokusere ekstra på 7/8-grupperingen i rachenitsa-rytmen, siden de sannsynligvis kom fra en tradisjon hvor det er vanligere med 7/4. Gjennom timene ga Tøsse teoretisk innføring i forskjellige aspekter ved musikken. Dette følte jeg var veldig nyttig for å knytte sammen teori og praksis, så det kommer jeg til å videreføre. For elevene med lite erfaring med stilen tenkte jeg det var lurt å starte første time med å gi en grunnleggende teoretisk innføring i stilen. Utover dette tenkte jeg å presentere teorien gjennom små drypp før praktiske læringsaktiviteter, og gi teorien en naturlig progresjon fra det grunnleggende til det mer komplekse. Tøsse

sammenlikner ofte stiltrekk i bulgarsk bryllupsmusikk med stiltrekk i jazz. Dette gjør det forståelig for eleven. Siden jeg antok at alle elevene hadde jazerfaring tenkte jeg det var pedagogisk lurt å kunne sammenlikne med noe gjenkjennbart. Tøsse hadde generelt mye fokus på harmonikk. Dette er absolutt viktig, men siden elevene hadde begrenset tid og de fleste hadde langt mindre erfaring med stilen, så jeg meg nødt til å forkorte undervisningsinnholdet noe, og heller legge vekt på melodi og rytme. Selv følte jeg det ble for mye å lære mer enn del 1 og 2 av Cvetina Rachenitsa. Heretter kommer jeg til betegne disse to delene som hele Cvetina Rachenitsa, for enkelhets skyld, selv om komposisjonen originalt har flere deler enn dette. Tøsse hevdet at skalaøving kunne føre til at elevens improvisasjoner låt mindre stilriktig, siden skalaøvingen ikke lærer eleven ornamentikk og om frasenes oppbygning. Jeg så meg enig i disse problemene med skalaøving, men jeg anså den likevel som en nødvendig læringsaktivitet for å lære eleven hvilke toner som benyttes i frasene. For å unngå problemet bestemte jeg meg derfor for å prioritere frase-læringen foran skalaøvingen. En ting jeg syntes var utfordrende da jeg skulle lære fraser og melodien i Cvetina Rachenitsa var at Tøsse var utydelig på hvor i takten vi var til enhver tid. Dette ville jeg forbedre gjennom å telle og være tydelig på å kommunisere. Når Tøsse lærte bort fraser demonstrerte han dem også i kontekst med en liten improvisasjon. Dette vil jeg videreføre siden det er med på å gi forståelse for hvordan improvisasjonene bygges opp. Læringsaktivitetene lage egne fraser, eleven komper læreren, og improvisere fritt følte jeg aktiviserte eleven på en god måte gjennom modellæring. Læringsaktiviteten hvor eleven komper læreren ville jeg introdusere tidligere i undervisningen, siden den både gir god modellæring av stiltrekk og hjelper eleven med å øve inn grunnrytmen. Å lage egne fraser syntes jeg kom for tidlig Tøsses didaktikk, siden eleven ikke har fått tid til å få frasenes oppbygning under huden enda. Derfor valgte jeg å vente med denne læringsaktiviteten til rundt time 3 for mine elever. Generelt ville jeg videreføre Tøsses gehørbaserte didaktikk og ikke benytte noter, siden dette er den tradisjonelle måten å lære bort stilen på, og fordi det på denne måten er lettere å lære eleven de mikroskopiske nyansene i stilen. Fordelen med noter er likevel at det er en god metode for å kunne huske fraser eller melodier når eleven kommer til øvingsrommet. Selv kunne jeg benytte lydopptak fra timene til dette formålet. Elevene jeg skal undervise skulle ikke få disse, derfor anså jeg det som nødvendig å heller sende dem øvingsopptak av de spesifikke skalaene, frasene og melodiene vi jobbet med på timen. Gjennom time 3 erfarte vi viktigheten av å være i samme rom når modellæring skal utføres, derfor ville jeg at alle timene skulle gjennomføres fysisk med elev og lærer til stede. Utifra dette vil jeg ta utgangspunkt i følgende videreutviklede didaktikk, og tilpasse og teste dette på hver enkelt elev:

1. Teoretisk introduksjon
2. Praktisk introduksjon (rytmer og skalaer)
3. Lære fraser og Cvetina Rachenitsa
4. Eleven akkompagnerer lærerens improvisasjon
5. Lage egne fraser
6. Improvisere med og uten rammer

Denne oversikten viser rekkefølgen læringsaktivitetene blir introdusert. Når det blir gått videre til et nytt trinn vil læringsaktivitetene fra de tidligere trinnene fortsatt benyttes.

5.2 Aksjonssyklus 2a (Elev 1)

I aksjonssyklus 2a var målet å tilpasse den videreutviklede didaktikken til elev 1, og benytte den i undervisningen av han. Denne syklusen startet med en planlegging.

5.2.1 Planlegging

Her visste jeg allerede litt om elevens ståsted, men jeg bestemte meg for å gjennomføre et intervju for å få dypere innsikt, samt bekrefte om det jeg visste fra før stemte.

5.2.1.1 Intervju

Hvor lenge har du spilt gitar?

Ca 15 år.

I hvilken grad kjenner du til bulgarsk bryllupsmusikk?

Jeg spiller i et band hvor vi spiller mye av den musikken, men jeg har ikke reist rundt på Balkan, eller lært det formelt. Jeg har stor sett lært musikken gjennom å plukke det på øret, og føler jeg har fått satt meg litt inn i den.

Meg: vi hadde egt ganske likt utgangspunkt før jeg gikk i lære hos Bjørn Petter.

Hvilke sjangere føler du deg mest hjemme i?

Jeg har en master i klassisk gitar, så først og fremst klassisk musikk. Ellers rock og metal, country, bluegrass. Har også vært litt borti jazz, men vil ikke kalle meg selv en jazzgitarist.

Hva er din erfaring med improvisasjon?

Jeg har arbeidet mye med det både gjennom utdanningen og ellers. Synes det er veldig gøy siden det gir musikken en mer uforutsigbar natur, som egt. skiller seg ganske mye fra klassisk musikk

Hva er målet ditt med undervisningen?

Få et klarere rammeverk for å improvisere mer autentisk innenfor bulgarsk bryllupsmusikk (i eget band). Og å få nye impulser til improvisasjon generelt som kan brukes i andre sjangre også.

5.2.1.2 Plan

Denne eleven hadde altså ganske lik erfaring med stilen som meg selv før jeg ble undervist, og derfor så jeg det som hensiktsmessig å benytte den videreutviklede planen fra kapittel 5.1.4.4 uten større justeringer. Eneste justeringen var å utelate den første teoretiske introduksjonen, siden dette var noe eleven kunne fra før.

5.2.2 Gjennomføring

Undervisningen ble gjennomført under en tidsperiode på 6 uker. Her ble det totalt gjennomført 6 undervisningstimer, og mellom disse ble det gjort øving. Totalt ble det gjennomført 14 øvingsøkter, og gjennom disse ble det øvd 7 timer og 24 minutter til sammen. Den korteste økten varte 15 minutter, og den lengste varte 50 minutter.

5.2.2.1 Elev 1 første time

Etter intervjuet ga jeg en kort oppsummering av planen for timene, og vi repeterte Hijaz-skalaen. Denne kunne eleven fra før av, men vi så på hvordan skalaen endres når man spiller lavere enn grunntonen. Deretter lærte jeg bort skalaen bulgarsk dur. Jeg valgte å ikke legge så stor vekt på rytmer, siden eleven kunne dette fra før. Videre lærte jeg bort første del av Cvetina Rachenitsa. Så lærte jeg bort frase 3. Her var det et ekstra fokus på ornamentikken, som vi ikke hadde sett så mye på før nå. Her forklarte jeg også konseptet med repetisjon av motiver i frasene, og hvordan det er vanlig å avslutte hver linje i en frase. Så jobbet vi med frase 1 v3. Her forklarte jeg at melodiene ofte enten er trinnvise med mye kromatikk, eller sprang som ters, kvint og oktav. Til slutt forklarte jeg hvordan jeg selv hadde øvd og viste min egen øvingslogg så eleven kunne bruke denne som mal for sin egen.

5.2.2.2 Elev 1 andre time

Timen startet med at vi gikk gjennom hva eleven hadde øvd på siden sist, og han viste fram øvingsloggen. Han hadde hatt fire øvingsøkter. Disse hadde vart i 40-50 minutter. Eleven hadde jobbet med frase 1 v3, frase 3, hijaz- og bulgarsk dur-skala i ulike tonearter. Under oppvarmingen (skalaene) jobbet eleven også med ulike egenlagde sekvenseringsøvelser, og gjorde improvisasjon over skalaene med metronom. Under øvingen brukte eleven ca like lang tid på å øve på de ulike tingene, og dette gjelder for alle øvingsøktene eleven hadde gjennom prosjektet. Eleven jobbet også litt ekstra med ornamentikk på egenhånd. Etter vi hadde sett på dette lærte jeg bort synkopeteknikken, og demonstrerte denne med frase 3 synk. Jeg forklarte også at dette er vanlig å bruke som en variasjon av frase 3 for å bryte det opp litt, og at det ofte er sånn improvisasjonene er bygget opp. Her sammenliknet jeg denne måten å variere fraser på med metamorfoseteknikken fra klassisk musikk, siden eleven hadde bakgrunn fra blant annet denne stilen. Videre viste eleven frase 1 v3 som han hadde øvd på siden sist, og jeg lærte bort en variasjon av denne frasen (frase 1 v2). Så jobbet vi med del to av Cvetina Rachenitsa. Vi gikk deretter gjennom øvingsloggen. Til slutt lærte jeg bort frase 1.

5.2.2.3 Elev 1 tredje time

Siden sist hadde eleven hatt tre øvingsøkter. Hver av disse hadde vart i 30 minutter. Her hadde eleven kombinert skalaøvingen med fraseøvingen, samt begynt å lage variasjoner av frasene. Etter denne øvingsperioden hadde eleven etter min mening stor fremgang. Etter å ha sett på dette jobbet vi med modulasjon, og jeg lærte bort frase 3 med synkope og modulasjon (frase 3 synk mod). Her forklarte jeg at dette er et av mange grep musikerne i stilen bruker for å løfte sin improvisasjon, og jeg viste fram to måter å modulere på. Den ene er å bytte grunntone. Her kan improvisatøren enten fortsette i samme skala med ny grunntone eller i tillegg bytte skala. Den andre måten er å bytte skala, men beholde samme grunntone. Jeg forklarte også den trinnvise kromatikken frasene benytter, og hvordan improvisatøren kan benytte ledetoner som egentlig ikke hører hjemme i skalaen (f. eks høy septim til grunntone i bulgarsk dur, som egentlig har lav septim.) Så ga jeg eleven i lekse til neste gang å lage sine egne fraser basert på musikalske rammer. Rammene jeg ga var at eleven skulle benytte en typisk avslutningsformel, mens resten av frasen kunne improviseres friere, så lenge den benyttet typisk trakisk melodikk. Frasene skulle være i bulgarsk dur, men høy septim som ledetone var tillatt. Eleven skulle også prøve å lage både entaktsfraser og totaktsfraser. Videre lærte jeg bort frase 1 v2 med synkopert avslutning. Denne avslutningen går på tvers av grunnrytmen, så denne var utfordrende for eleven. Så demonstrerte jeg en improvisasjon med

modulasjon. Her modulerte jeg en stor sekund opp fra bulgarsk dur til hijaz og ned igjen. Her fikk eleven også øvd seg på å akkompagnere, og forstå que for når improvisatøren skal modulere. Videre demonstrerte jeg hvordan improvisatøren kan skape en synkopert følelse ved å gruppere frasene som 3+2+2 mens akkompagnementet fortsatt grupperer 2+2+3, og viste eleven hvordan han kan jobbe videre med synkoper i improvisasjonen. Til slutt spilte vi gjennom hele Cvetina Rachenitsa, og vekslet på å improvisere over en en-akkords vamp, og akkompagnere hverandre. Her benyttet vi også modulasjon. Eleven benyttet seg av begge former for modulasjon. Eleven plukket med andre ord dette opp veldig fort, og jeg tror grunnen til dette var at eleven hadde mye erfaring med stilen. Etter improvisasjonen ga jeg eleven en midtveisvurdering basert på denne (se kapittel 5.3.3.1).

5.2.2.4 Elev 1 fjerde time

Her ga eleven uttrykk for at han ikke hadde fått øvd så mye. Imidlertid rakk han tre øvingsøkker. Hver av disse hadde vart i 24-30 minutter. Her hadde han jobbet med å lage egne fraser. Etter vi hadde sett på hva eleven hadde øvd på siden sist, spurte han om jeg hadde noen tips for å klare å bryte ut av hans vante mønster som var å spille totaktsfraser. Mitt beste tips mot dette var å bruke musikalske rammer til å lage regler for improvisasjonen. Slik kunne eleven bli presset til å spille uvante fraser, som igjen kunne utvikle vokabularet til flere entaktsfraser. Så viste eleven en frase han hadde lagd. Han hadde forstått oppgaven godt, men eleven var ikke fornøyd siden det var en totaktsfrase. Videre snakket jeg om kromatikken og de brutte akkordene i melodiene, og muligheten for å spille to entaktsfraser (call) og så en totaktsfrase basert på entaktsfrasen (response), for å hjelpe eleven med å bryte ut av totaktsmønsteret. Så lærte jeg bort frase 11. Videre snakket jeg om å tilpasse frasene eleven hadde lært til gankino-takt (11/8), og de rytmiske mulighetene med gankino-takt med tanke på synkoper. Dette demonstrerte jeg ved å spille en frase i rachenitsa-takt, og legge til en tilpasset avslutningsformel over 4 åttendeler så den passet over gankino-takten (7+4). I tillegg syntes eleven det var enklere å lage entaktsfraser over gankino-takt. Jeg lærte videre bort synkopen 5+6. Så improviserte vi over Gankino Horo, og byttet på å improvisere og kompe hverandres improvisasjoner. Her benyttet vi også modulasjon. Til slutt improviserte vi over Cvetina Rachenitsa på den samme måten.

5.2.2.5 Elev 1 femte time

Siden sist hadde eleven rukket å øve noe. Denne timen hadde vi gått gjennom alle fraser og øvelser, så herfra fokuserte vi kun på de tre siste trinnene i planen. Vi snakket først om generelle ting ved improvisasjon som oppbygning av improvisasjonen (bruk av pauser), bruk av motiver publikum kan kjenne igjen (enten fra melodien i komposisjonen eller en annen komposisjon) og å bruke hele instrumentets register. Videre gikk vi gjennom de spesifikke improvisasjonsteknikkene fra bulgarsk improvisasjon vi hadde jobbet med. Disse var de to måtene å bygge frasene opp på, og bruk av synkoper og modulasjon for å skape variasjon. Så repeterte vi synkope-teknikken hvor improvisatøren spiller 3+2+2 mens akkompagnementet spiller 2+2+3. Her poengterte jeg viktigheten av at improvisatøren ikke spiller for markert, for at det ikke skal låte unaturlig. Videre snakket jeg om viktigheten av å være bevisst hva man spiller i improvisasjonen, og ikke bare la fingrene gå. Slik begynner man etter hvert å spille mer melodisk, og det er etter min mening nøkkelen til å få en mer sammenhengende oppbygning av improvisasjonen. Videre reflekterte vi rundt hva som er en god improvisasjon, og noe av det som kom fram var at det viktigste er å være bevisst det du spiller. Det betyr ikke nødvendigvis at alt improvisatøren spiller skal være tenkt ut før det spilles, men at improvisatøren skal være bevisst hva som spilles i øyeblikket, og hva som har blitt spilt tidligere i improvisasjonen. Slik blir det lettere å skape en sammenhengende improvisasjon. Så spurte eleven hvordan jeg hadde jobbet med å bli så trygg på grunnrytmen at jeg kunne spille synkoperte fraser over. Min teori var at dette skyldtes mengdetrening. Som bassist i et band som spiller denne stilen, har jeg spilt grunnrytmen ekstremt mye, og slik fikk jeg den inn i ryggmargen. Mitt tips til eleven var å lage teknisk enkle fraser for å få synkopene inn i kroppen, og høre og føle forholdet mellom grunnpulsen og synkopen som en tostemt rytmisk melodi. Videre repeterte vi frase 11. Dette fordi jeg hadde glemt å sende eleven opptak av frasen, og det viser viktigheten av å gi eleven lydopptak av frasene man jobbet med på timen i tilfelle eleven glemmer dem. Her snakket vi også om at improvisatøren kan spille samme frase en oktav opp for å løfte improvisasjonen. Videre foreslo eleven å teste å spille «call and response» med seg selv i forskjellige oktaver. Så improviserte vi på samme måte som sist over Cvetina Rachenitsa og Gankino Horo. På Cvetina Rachenitsa testet vi også øking av tempo mot slutten av soloen for å løfte den. Dette er et vanlig grep i stilen.

5.2.2.6 Elev 1 siste time

Siden sist hadde eleven hatt fire øvingsøkter. Hver av disse hadde vart 15-30 minutter. Her hadde eleven spilt inn egne fraser han hadde lagd, og begynt å øve inn disse. Han jobbet også

mye med synkoper. Så ga eleven en liten egenvurdering, og sa han følte at han ikke mestrer noen av konseptene enda, men at han begynner å forstå dem, og har fått et godt utgangspunkt til egen øving videre. Etter dette viste eleven fram noen av frasene han hadde lagd. Her benyttet eleven også et typisk trekk ved trakiske bryllupsmelodier, som er å gå ned til grunntonen isteden for å spille pauser. Dette skaper en slags dronefølelse i melodien. Han hadde også noen svært dissonerende fraser, og da snakket vi om hvordan dissonans og konsonans i improvisasjon kan benyttes for å skape spenning og avspenning. Eleven hadde også jobbet med å tilpasse de tidligere frasene fra rachenitsa-rytme til gankino-rytme. Så forklarte eleven at han ikke har notert så nøyaktig i øvingsloggen denne perioden. Dette så det ikke skulle gå på bekostning av flyten i øvingsøktene. Videre viste eleven meg øvingsloggen og forklarte den så det skulle bli lettere for meg å forstå nøyaktig hva han hadde øvd på. Her hadde eleven også øvd på å benytte pauser i improvisasjonen. Etter dette gjennomførte vi et intervju hvor eleven vurderte sin egen framgang sett i lys av didaktikken (se kapittel 5.2.3.3), og vi improviserte over det samme som forrige time. Til slutt ga jeg eleven min vurdering av framgangen (se kapittel 5.2.3.2).

5.2.3 Vurdering

I dette kapittelet presenteres midtveisvurderingen som var en vurdering av denne elevens første improvisasjon i undervisningen, og vurderingen av elevens siste improvisasjon i undervisningen. Elevens egen vurdering av framgang sett i lys av didaktikken blir også presentert.

5.3.3.1 Midtveisvurdering elev 1 første improvisasjon

Læreren starter improvisasjonen. Eleven henger med på modulasjonene når han akkompagnerer. Gjennom elevens improvisasjon benyttes det relativt stilriktig ornamentikk. Her merkes framgang, men det kan også jobbes videre med. Eleven benytter frase 3 og frase 3 synk. Den påfølgende frasen benytter mikrofraser fra frase 3, og slik benyttes synkopeteknikk og metamorfose. Utover benyttes det også fler improviserte og egenlagde fraser. Disse har en oppbygning som er vanlig for stilen med spørsmål, delsvar, spørsmål, svar, og låter relativt bra. Det er likevel litt stivt. Rytmask er det litt utight noen steder. Eleven gjør en modulasjon til bulgarsk dur med samme grunntone. Videre moduleres det til bulgarsk dur en stor sekund opp, og ned igjen. Til slutt quer eleven tydelig inn i melodi. Oppsummert er eleven god på ornamentikk og bruk av fraser, relativt god på å bygge opp egne fraser og benytte synkope og

modulasjon, og kan jobbe mer med å få det tight. Dette bør gjøres gjennom øving og improvisasjon på timene, samt gjennom akkompagnering av lærerens improvisasjon.

5.2.3.2 Vurdering Elev 1 siste improvisasjon

I Cvetina Rachenitsa benytter eleven egenlagde fraser som benytter typiske avslutningsformler for stilen og er bygd opp med spørsmål, delsvar, spørsmål og svar. Eleven benytter også frase 3. Frasene har en oppbygning som er naturlig for stilen, og det låter mindre stivt enn før. Det er litt bakpå, men det groover. Når eleven akkompagnerer, er det veldig tight. Eleven har stilriktig ornamentikk, og benytter den mer enn sist. Eleven følger skalaen godt og benytter begge typer modulasjon på naturlige steder som gjør det lett for den som akkompagnerer å følge. Han er også flink til å følge lærerens modulasjon. Eleven slenger seg også på et sted i lærerens improvisasjon der det spilles frase 3. Dette er veldig stilriktig. Eleven blir ikke satt ut når læreren spiller synkopert akkompagnement under. Til slutt quer eleven tydelig inn i melodien igjen. Eleven hadde også som mål å benytte flere entaktsfraser i improvisasjonen, og dette gjør han nå. I Gankino Horo benytter eleven frase 11. Videre bruker eleven mikrofrasene i frase 11 som et utgangspunkt for nye fraser ved bruk av metamorfoseteknikken. Videre benytter eleven 7+4-synkope. Eleven modulerer naturlig mellom hijaz og bulgarsk dur med samme grunntone. Alt i alt er improvisasjonene mye mer frasebasert og frasene er mer stilriktige. Eleven spiller tightere på Gankino Horo enn Rachenitsa. Dette kan imidlertid komme av at eleven ikke hadde varmet opp ordentlig før Rachenitsa. Oppsummert har eleven blitt bedre på å spille tight, i tillegg til at ornamentikk og måten frasene bygges opp på har blitt bedre, og dette har alt i alt gjort at eleven oppfattes tryggere og mer selvsikker på stilen når han improviserer.

5.2.3.3 Elev 1 vurdering av egen framgang sett i lys av didaktikken

Hva føler du du har lært av prosjektet?

Jeg har fått en klarere forståelse av hvordan musikerne tenker når de improviserer innenfor stilen, og fått et rammeverk for å jobbe med improvisasjon i stilen, og generelt improvisasjon over en akkord (modal improvisasjon). Jeg hadde god erfaring med stilen tidligere, men det var veldig nyttig å få et teoretisk fundament som ga en bedre forståelse av stilen.

Føler du dette er noe du kan dra nytte av i egne prosjekter?

Ja! Hvertfall i eget band. Ellers er jeg spent på å se om det er noe jeg kan benytte i bluegrass og rock. Jeg tror nok mange av konseptene og måten man bygger opp soloen på kan overføres. Ellers har både bulgarsk bryllupsmusikk og bluegrass veldig riffbaserte improvisasjoner. Jeg tror også det kan bli spennende å teste ut tonespråket og vokabularet fra bulgarsk bryllupsmusikk i disse stilene.

Hvilke undervisningsmetoder/læringsaktiviteter fra undervisningen ga deg mest effekt?

For meg fant jeg mest nytte i å jobbe med fraser og utvikling av egne fraser. Spesielt det å improvisere med frasene som utgangspunkt for nye fraser var kreativt stimulerende. Jeg tror at improvisasjon med litt rammer hjalp mye med å bruke ulike musikalske verkemiddel med mer intensjonalitet. Ellers så synes jeg jammingen var en positiv del av undervisningen. Improvisasjon med en annen musiker som reagerer på det du gjør gir verdifull feedback til idéene dine.

Hva kunne vært gjort annerledes i undervisningen?

Jeg skulle ønske vi hadde flere timer, men kortere timer. Da får man mer tid til egenøving siden prosjektperioden blir lenger, og man får færre ting å øve på mellom hver time, som kan gjøre øvingen mer fokusert. Slik får man ting mer under huden. Mindre drypp og mer tid til å la det synke inn. Jeg tror det at man har så mye å øve på gjør at man blir litt overveldet, og man kan ende opp med å nedprioritere øvinga, siden man ikke ser resultater. En annen ting er at det hadde vært gøy og lært flere låter vi kunne improvisere over. Gjerne korte låter med færre temaer, så kan man heller lære flere.

Hva kunne du gjort annerledes?

Jeg kunne prøvd å øvd oftere, og heller hatt kortere øvingsøkter. Spesielt den uka jeg ikke fikk øvd.

Annet

Jeg har prøvd å høre på Farmers Market og tradisjonelle bulgarske bryllupsband for å se om jeg kjenner igjen elementene vi har snakka om på timen. Det har vært veldig nyttig. Jeg tenker dette er noe av det viktigste for å lære seg en ny sjanger.

5.3 Aksjonssyklus 2b (Elev 2)

I aksjonssyklus 2b var målet å tilpasse den videreutviklede didaktikken til elev 2, og benytte den i undervisningen av han. Denne syklusen startet med en planlegging.

5.3.1 Planlegging

Her visste jeg allerede litt om elevens ståsted, men jeg bestemte meg for å gjennomføre et intervju for å få dypere innsikt, samt bekrefte om det jeg visste fra før stemte.

5.3.1.1 Intervju

Hvor lenge har du spilt bass?

Jeg har spilt bass i 6 år, men starta med fløyte da jeg var 7 år, og holdt på med det i 7 år før jeg byttet over til bass.

I hvilken grad kjenner du til bulgarsk bryllupsmusikk?

Jeg kjenner lite til den musikken. Har hørt et par lytteeksempler i utdanningen, men ikke så mye mer enn det.

Hva med balkansk musikk generelt?

Jeg har vært borti det litt gjennom Bjørn Petter Tøsse, som hadde praksis på musikklinja jeg gikk på.

Hvilke sjangere føler du deg mest hjemme i?

Cubansk musikk og neo-soul.

Hva er din erfaring med improvisasjon?

Jeg har jobbet en del med det i det siste gjennom utdanningen, men føler ikke jeg har jobbet nok med det til å føle meg komfortabel enda.

Hva er målet ditt med undervisningen?

Først og fremst bli mer introdusert for sjangeren. Jeg synes det er veldig spennende å lære nye folkemusikksjangre. I tillegg ønsker jeg å få et nytt vokabular å jobbe med.

5.3.1.2 Plan

Denne eleven hadde altså lite erfaring med stilen, og derfor så jeg det som hensiktsmessig å benytte den videreutviklede planen fra kapittel 5.1.4.4 i sin helhet. Ellers tenkte jeg her at det var pedagogisk lurt å sammenlikne grunnrytmene i undervisningen med klave-rytmene i cubansk musikk, og bruke begrepet riff om de repeterende frasene i bulgarsk improvisasjon.

5.3.2 Gjennomføring

Undervisningen ble gjennomført under en tidsperiode på 6 uker. Her ble det totalt gjennomført 6 undervisningstimer, og mellom disse ble det gjort øving. Totalt ble det gjennomført 10 øvingsøkter, og gjennom disse ble det øvd 10 timer og 20 minutter til sammen. Den korteste øvingsøkten varte 30 minutter, og den lengste varte 2 timer.

5.3.2.1 Elev 2 første time

Først ga jeg en kort oppsummering av planen for timene, før jeg ga en teoretisk innføring i musikken. Her snakket jeg om musikkens bruksområde og funksjon og musikalske kjennetegn som rytmer/taktarter og skalaer. Så begynte vi å jobbe med rachenitsa-rytmen gjennom klapping, og vi jobbet med hijaz-skalaen. Etter dette ga jeg eleven en øvelse som gikk ut på å spille hijaz-skalaen over en metronom som spiller racenica-rytme. Dette for å bli tryggere på både skalaen og rytmen samtidig. Videre jobbet vi med frase 3 (hijaz), og jeg forklarte litt om den riffbaserte improvisasjonen som er typisk for stilen. Her demonstrerte jeg også ornamentikken, og hvordan den kan utføres på bass. Så jobbet vi med del 1 av Cvetina Rachenitsa. Til slutt forklarte jeg hvordan jeg selv hadde øvd og viste min egen øvingslogg.

5.3.2.2 Elev 2 andre time

Siden sist hadde eleven hatt tre øvingsøkter. Hver av disse hadde vart 30-60 minutter. Eleven hadde jobbet med del 1 av Cvetina Rachenitsa, frase 3 (hijaz) og hijaz-skalaen. Eleven hadde også øvd på å trampe takta mens han spilte, for å få rytmen inn i kroppen. Etter dette lærte jeg vekk bulgarsk dur-skala, og frase 1 v3 (bulgarsk dur). Gjennom frasen fokuserte jeg også på lære bort typisk artikulasjon. Så lærte jeg bort frase 1, og her fokuserte vi på ornamentikken. Så forklarte jeg typiske avslutningsformler, og hvordan alle de tre frasene vi hadde jobbet med til nå hadde ca lik avslutning. Videre så vi på del to av Cvetina Rachenitsa. Målet med denne var å lære bort hvordan frasene bygges opp. I tillegg fokuserte vi på artikulasjon og

frasering, og på å få rytmene inn i kroppen. Eleven rakk å lære hele hele komposisjonen. Til slutt repeterte vi de to nye frasene.

5.3.2.3 Elev 2 tredje time

Siden sist hadde eleven hatt to øvingsøkter. Hver av disse hadde vart 40-50 minutter. Eleven hadde jobbet med hele Cvetina Rachenitsa, og alle frasene vi hadde sett på. Han syntes frase 1 og 1v3 var vanskeligere enn frase 3, så dette hadde krevd en del øving. Måten melodiene var bygd opp på var fremmede, og satt ikke så godt i fingrene, og ornamentikken var teknisk vanskelig å få til. Han følte ikke at han hadde fått disse to frasene under huden enda. Eleven syntes også at pull-ofene i fraseringen var vanskelig å få til, så dette jobbet vi mer med. Pull-ofene ble bedre i løpet av timen, og eleven følte dette hjalp på å få takten inn i kroppen også. Så viste eleven fram hele Cvetina Rachenitsa. Denne hadde eleven blitt trygg på. Etter dette begynte vi å se på synkope-teknikken, og jeg lærte bort frase 3 synk. Her forklarte jeg litt om bryllupsmusikkens historiske utvikling fra fraser som følger grunnrytmen til synkoperte fraser. Her forklarte jeg også hvordan improvisatøren kan bruke synkopeteknikken for å skape spenning og variasjon i improvisasjonen, og generelt hvordan improvisatøren varierer motivene og improviserer fram nye fraser basert på disse. Videre så vi på modulasjon en heltone opp. Så viste jeg bort frase 3 mod synk som benytter både modulasjon og synkope samtidig. Videre lærte jeg bort frase 1 v2. Etter dette begynte vi å jobbe med gankino-rytme, og komposisjonen Gankino Horo. Først klappet vi rytmen, så lærte jeg bort basslinja fra Balgyps versjon av komposisjonen. Til slutt lærte jeg bort halve melodien på Gankino Horo, og eleven fikk i lekse å lære seg resten selv.

5.3.2.4 Elev 2 fjerde time

Siden sist hadde eleven hatt to øvingsøkter. Hver av disse vart 80-120 minutter. I egenøvingen før denne timen øvde eleven mest på synkopeteknikken og Gankino Horo. Eleven hadde også jobbet med å variere frasene, som er første skritt mot improvisasjon. Etter å ha sett på det eleven hadde øvd på, lærte jeg bort frase 1 v2 synk. Så forklarte jeg hvordan slike synkoperte fraser er en effektiv kontrast til frasene som følger grunnrytmen. Videre jobbet vi litt mer med modulasjon, og jeg ga en litt mer detaljert teoretisk forklaring enn forrige time. Så repeterte vi ulike måter å bruke synkopeteknikken på. Grunnen til at jeg gikk gjennom dette både forrige time og denne timen var fordi det tar tid å la det synke inn, og det er mye ny informasjon for eleven. Så ga jeg eleven i lekse å lage egne fraser basert på musikalske

begrensninger, (samme øvelse som jeg ga elev 1 i time 3). Videre viste eleven meg at han hadde plukket resten av melodien på Gankino Horo. Her hadde han fått med ornamentikken og betongen, så det låt veldig stilriktig. Til slutt improviserte vi over en komposisjon (Cvetina Rachenitsa) for første gang. Dette syntes eleven var litt utenfor komfortsonen, men jeg tror det var riktig tidspunkt å begynne med dette, for å få mest mulig effekt av undervisningen. Her gjorde jeg en modulasjon i min improvisasjon, og eleven fulgte modulasjonen greit. Her ga jeg også eleven en midtveisvurdering av improvisasjonen (se kapittel 5.3.3.1). Til slutt etterspurte eleven musikk fra lokale utøvere for å kunne bli tryggere på stilen. Jeg tipset han om Ivo Papasov. Leksa til neste gang var å øve på konseptene vi har jobbet med, lage egne fraser, og prøve å improvisere uten rammer.

5.3.2.5 Elev 2 femte time

Her hadde ikke eleven fått øvd noe siden sist. Vi startet timen med å repetere alle frasene eleven hadde øvd på. Etter dette spurte eleven om vi kunne jobbe litt med bassakkompagnement i bulgarsk bryllupsmusikk. Her demonstrerte jeg et par vanlige bassfigurer i rachenitsa-rytme og forklarte tonevalg basert på betoningen i taktarten, samt artikulasjon og lengde på tonene. For å la eleven teste ut dette i praksis improviserte jeg over Cvetina Rachenitsa mens eleven akkompagnerte. Etter dette byttet vi roller, og gjorde det samme over Gankino Horo. I improvisasjonene benyttet eleven nå frasene vi hadde jobbet med i større grad, og han klarte å variere frasene noe. Dette er interessant siden eleven ikke hadde hatt noen øvingsøker siden forrige time. Akkompagnementet til eleven ble bedre gjennom timen. Til neste gang fikk eleven igjen i lekse å lage egne fraser basert på musikalske begrensninger. Av frasene jeg hadde lært bort var det kun en i hijaz, så lekse var først og fremst å lage nye hijaz-fraser. Til slutt gjorde vi en ny improvisasjon over hijaz i rachenitsa-rytme i et høyere tempo, etter ønske fra eleven.

5.3.2.6 Elev 2 siste time

Siden sist hadde eleven hatt tre øvingsøker. Hver av disse hadde vart 60-75 minutter. Eleven hadde øvd mest på å improvisere uten rammer, og han hadde lagd en egen frase. Med denne hadde han løst oppgaven godt. Under improvisasjonsøvingen hadde eleven jobbet med å få en mer flytende overgang mellom riffbasert improvisasjon og den friere improvisasjonen. Eleven nevnte at han følte det var et for tydelig skille mellom de to innfallsvinklene.

5.3.3 Vurdering

I dette kapitlet presenteres midtveisvurderingen som var en vurdering av denne elevens første improvisasjon i undervisningen, og vurderingen av elevens siste improvisasjon i undervisningen. Elevens egen vurdering av framgang sett i lys av didaktikken blir også presentert.

5.3.3.1 Midtveisvurdering elev 2 første improvisasjon

Eleven spiller første improvisasjon. Rytmisk er det mye tightere når eleven spiller fraser han har lært enn når han prøver å lage egne og spille friere. Generelt spilles det litt bakpå. Eleven mister eneren noen ganger. Mange fraser starter ikke på eneren, og følger ikke vanlig betoning for stilen. Eleven benytter frase 3 og frase 3 synk, samt egne variasjoner av disse. Eleven benytter også fragmenter fra melodien. Dette er imidlertid noe utight.

Synkopeteknikken benyttes, og eleven spiller nå tightere. Eleven blir tryggere utover i improvisasjonen. De egne frasene fungerer som et slags trygt ankerpunkt for eleven. Han spiller innenfor skalaen, og benytter dessuten høy septim opp til oktaven, som er innenfor stilen. Dette er ikke noe jeg hadde lært eleven teoretisk enda, så dette har eleven sannsynligvis plukket opp gjennom å observere mine improvisasjoner (modellering). Eleven benytter ornamentikk i liten grad, og ornamentene låter ikke stilriktig. Når eleven skal akkompagnere blir det litt utight og bakpå. Eleven klarer likevel å følge lærerens modulasjon. Oppsummert er eleven god på å spile innenfor skalaen, benytte fraser og benytte synkopeteknikken. Eleven burde jobbe mest med rachenitsa-rytmen, ornamentikken og modulasjon.

5.3.3.2 Egenvurdering elev 2 første improvisasjon

Jeg synes det er greit å holde seg innenfor skalaen, men føler det er utfordrende å improvisere egne fraser og å modulere. Føler også at jeg må bli sikrere på taktarten. Nå når jeg spilte hørte jeg metronomen mer som ulike slag jeg kunne komme inn på, og fokuserte ikke så mye på hvor eneren var. Tenker jeg må jobbe mer med å føle eneren.

5.3.3.3 Vurdering elev 2 siste improvisasjon

Her er tempoet langt raskere og det improviseres uten metronom. Eleven er litt bakpå enkelte steder, men det er langt bedre enn første improvisasjon. Stort sett spiller eleven veldig ticht. De aller fleste frasene starter på eneren. Eleven benytter også mer stilriktige fraser enn tidligere. Akkompagnementet er ticht og ikke bakpå. Elevens ornamentter er mer stilriktige

enn før, men det benyttes ikke like mye ornamentikk som er vanlig i stilen. Eleven benytter en modulasjon fra hijaz til bulgarsk dur hvor grunntonen beholdes. Eleven forstår lærerens que til modulasjon langt raskere nå. Eleven benytter også vanlige basstoner for stilen i kompet sitt. Oppsummert har eleven blitt bedre på å føle eneren, og dette har gjort frasene mer stilriktige og både improvisasjon og akkompagnement mer ticht enn tidligere. Eleven har også blitt litt flinkere på ornamentikk og modulasjon.

5.3.3.4 Elev 2 vurdering av egen framgang sett i lys av didaktikken

Hva føler du du har lært av prosjektet?

Jeg føler jeg har fått et nytt tonespråk og lært meg nye skalaer, rytmer og skjeve taktarter. Føler det viktigste jeg har lært er å bli trygg på 7-takten (2+2+3) og lært de to nye skalaene (hijaz og bulgarsk dur). Prosjektet har også gitt meg nye måter å improvisere på.

Føler du dette er noe du kan dra nytte av i egne prosjekter?

Absolutt! Den dronebaserte improvisasjonen tror jeg absolutt har overføringsverdi til improvisasjon i kubansk musikk. I likhet med den bulgarske bryllupsmusikken er det vanlig i kubansk musikk å spille solo over lange vampper med få akkorder, så jeg tror jeg kommer til å ha nytte av mange av improvisasjonsteknikkene og konseptene vi har jobbet med på timene i kubansk musikk også.

Hvilke undervisningsmetoder/læringsaktiviteter fra undervisningen ga deg mest effekt?

Jeg tenker at noe av det mest givende fra undervisninga var når vi spilte sammen og bytta på å improvisere. Det ble liksom et rom for å teste ut diverse ting, bli kjent med taktarten og utforske harmonikken når jeg improviserte. Når du improviserte kunne jeg høre mer på hva som var sjangertypisk og trekke mer inspirasjon fra det du drev med pluss jeg kunne konsentrere meg på å holde time/taktart eksklusivt i en mer live setting. Syntes det var veldig bra at det ble gjort live heller enn å spille til en innspilling eller plukke en solo eller no siden det ble mer utforskende og man opplever musikken på en helt annen måte når man spiller med noen. Da var det liksom mer som om man deltok i det heller enn å kopiere det. Selv om jeg syntes jeg lærte mest av improtradinga, var det også helt nødvendig å gå gjennom frasene, låta og skalaene på forhånd. Det ga liksom føringer på en oppgave som i utgangspunktet hadde ingen rammer

Hva kunne vært gjort annerledes i undervisningen?

Jeg føler vi kunne hørt mer på innspillinger av lokale utøvere og få i lekse å plukke soloer fra disse. Ellers føler jeg man kunne jobbet med flere låter, og gjerne noen hvor melodien går i en av de nye skalaene vi lærte. (jeg spurte også om eleven ønsket seg flere men kortere timer, og dette hadde han ikke noen stor formening om)

Hva kunne du gjort annerledes?

Jeg kunne øvd mer jevnlig, og tror det hadde vært mer fornuftig og hatt kortere men flere øvingsøkter.

5.4 Aksjonssyklus 2c (Elev 3)

I aksjonssyklus 2c var målet å tilpasse den videreutviklede didaktikken til elev 3, og benytte den i undervisningen av han. Denne syklusen startet med en planlegging.

5.4.1 Planlegging

Her visste jeg allerede litt om elevens ståsted, men jeg bestemte meg for å gjennomføre et intervju for å få dypere innsikt, samt bekrefte om det jeg visste fra før stemte.

5.4.1.1 Intervju

Hvor lenge har du spilt bass?

8 år. Før det spilte jeg litt piano.

I hvilken grad kjenner du til bulgarsk bryllupsmusikk?

Liten grad

Hva med balkansk musikk generelt?

Har aldri hørt «autentisk» balkansk musikk, men har hørt en del på Farmers Market, og har hørt at de er inspirert av den musikken.

Hvilke sjangere føler du deg mest hjemme i?

Jazz og funk.

Hva er din erfaring med improvisasjon?

Har en del erfaring med improvisasjon fra jazzen, og føler meg ganske trygg på improvisasjon generelt.

Hva er målet ditt med undervisningen?

Jeg har lyst til å lære om stilen, og hvordan de improviserer.

5.4.1.2 Plan

Også denne eleven hadde altså lite erfaring med stilen, og derfor så jeg det som hensiktsmessig å benytte den videreutviklede planen fra kapittel 5.1.4.3 i sin helhet. Ellers tenkte jeg her at det var pedagogisk lurt å trekke paralleller til jazz der det var naturlig.

5.4.2 Gjennomføring

Undervisningen ble gjennomført under en tidsperiode på 6 uker. Her ble det totalt gjennomført 6 undervisningstimer, og mellom disse ble det gjort øving. Totalt ble det gjennomført 3 øvingsøkter, og gjennom disse ble det øvd 1,5 time. Alle øktene varte i 30 min.

5.4.2.1 Elev 3 første time

Jeg startet undervisningen med å gi en kort oppsummering av planen for timene, og trakk paralleller mellom tradisjonell jazz-undervisning og tradisjonell bulgarsk folkemusikk-undervisning. Så ga jeg en ganske lik teoretisk innføring i musikken som jeg ga elev 2. Etter dette jobbet vi med rachenitsa-rytmen gjennom klapping. Dette begynte eleven å få til ganske fort, derfor begynte jeg også å lære bort gankino-rytmen gjennom samme læringsaktivitet. Her snakket jeg også om viktigheten av å høre tyngdepunktene i rytmene. Videre spurte eleven om musikken er veldig «på grid». Det vil si om hver åttendel er nøyaktig en åttendel lang, eller om de spiller mer på feeling. Svaret på dette er at musikken ikke er «på grid», og at det heller er vanlig med små mikrorytmiske grep for å få det til å groove ekstra. Dette sammenliknet jeg med jazzens forhold til swingrytmen. Videre lærte jeg bort hijaz-skalaen, og vi jobbet litt med ornamentikken. Så ga jeg eleven øvelsen hvor man spiller hjaz-skalaen over en metronom som spiller rachenitsa-rytmen. Videre lærte jeg bort Cvetina Rachenitsa. Underveis forklarte jeg også hvordan frasene bygges opp i musikkstilen. Vi rakk ikke å se på hele del 1 av Cvetina Rachenitsa, så resten sparte vi til neste time. Til slutt jobbet vi med frase 3 (hijaz). Her snakket jeg også om hvordan frasene bygges opp, og fokuserte på ornamentikken, og hvordan den kan løses på bass. Så viste jeg fram øvingsloggen min.

5.4.2.2 Elev 3 andre time

Siden sist hadde eleven hatt en øvingsøkt på 30 minutter. Eleven hadde kun øvd på del 1 av Cvetina Rachenitsa. Etter han hadde vist meg denne repeterte vi frase 3, og jeg lærte bort bulgarsk dur-skala. Videre fortalte jeg hvordan musikerne innenfor stilen bruker kromatikken i skalaene i frasene sine. Så lærte jeg bort frase 1 v3, og forklarte de mest grunnleggende stiltrekkene i improvisasjonen innen stilen. Dette er å spille riffbasert men med små variasjoner. Videre demonstrerte jeg dette med en liten improvisasjon, hvor jeg også så vidt demonstrerte modulasjon. Så lærte jeg bort frase 1. Generelt gjennom timen hadde vi fokus på lengden på tonene, betoning, frasering og ornamentikk. Videre repeterte vi hijaz-skala. Så viste jeg fram en typisk akkordprogresjon, og ga eleven i oppgave å komme mens jeg improviserte over. Etter dette demonstrerte jeg hvordan man kan akkompagnere frase 3. Til slutt repeterte vi de tre frasene vi hadde jobbet med.

5.4.2.3 Elev 3 tredje time

Siden sist hadde eleven hatt en øvingsøkt på 30 minutter. Eleven hadde øvd på frase 3, frase 1 og frase 1 v3. Her fokuserte vi litt på ornamentikken i frase 1, som eleven syntes var vanskelig. Videre lærte jeg bort frase 1 v2. Etter dette begynte vi å se på synkopeteknikken, og jeg lærte bort frase 3 synk. Her sammenliknet jeg det med hvordan man spiller seg «ut» og «inn igjen» i jazz. Jeg demonstrerte også ulike synkoper for å gjøre konseptet tydeligere. Så repeterte vi bulgarsk dur- og hijaz-skala, og jeg lærte bort nikriz-skala, og viste hvordan frasene i bulgarsk dur fungerer over nikriz siden de har mange fellestoner. Siden eleven hadde jazzbakgrunn og det virket som han tenkte veldig basert på skalaer hadde jeg et ekstra fokus på dette. Jeg forklarte også hvordan hijaz og nikriz er kirketonearter i harmonisk moll. Til slutt lærte jeg bort del 2 av Cvetina Rachenitsa. Til neste time ga jeg eleven i lekse å lage egne fraser basert på musikalske begrensninger. Etter timen sendte jeg eleven opptak av alle skalaene, som han etterspurte på timen.

5.4.2.4 Elev 3 fjerde time

Her hadde ikke eleven fått øvd noe siden sist. Derfor startet vi timen med å improvisere for første gang. Vi improviserte i rachenitsa-rytme over A-hijaz og jeg ga eleven i oppgave å starte med frase 3, og spille variasjoner basert på den. Her syntes eleven det var vanskelig å følge rachenitsa-rytmen, og han sa han begynte å tenke i 7/4 istedenfor 7/8. For å løse dette byttet vi roller. Slik fikk eleven øvd ekstra på å få inn rytmen samtidig som han kunne

observere min improvisasjon og lære av den. Her utfordret jeg også eleven på å følge meg når jeg gjorde en modulasjon. Dette klarte eleven bra. Etter dette byttet vi på å improvisere og akkompagnere. Til neste time ga jeg eleven i lekse å improvisere uten rammer og å lage egne fraser basert på musikalske rammer.

5.4.2.5 Elev 3 femte time

Her hadde heller ikke eleven rukket å øve noe siden sist. Derfor startet vi timen med å repetere frasene vi hadde jobbet med til nå. Så lærte jeg bort frase 3 synk mod. Videre improviserte vi over bulgarsk dur i rachenitsa-rytme, og jeg ga eleven i oppgave å modulere til hijaz en hel tone opp når han følte det var naturlig å gå videre. Modulasjonen gikk fint, men eleven datt ut ganske fort etter. Etter improvisasjonen ga jeg eleven i lekse til neste gang å tilpasse frasene i bulgarsk dur til hijaz-skala, samt bruke de samme melodiske motivene til å lage nye fraser i skalaene vi hadde jobbet med. Så fortsatte vi å improvisere. Videre demonstrerte jeg 3+2+2-synkopen, og hvordan den kan brukes for å skape spenning i akkompagnement eller improvisasjon. Så forklarte jeg litt rundt å tilpasse musikken til danserne med tanke på rytmisk kompleksitet. Til slutt improviserte vi uten metronom. Dette for å teste hvor trygg eleven var på rytmen, og ha muligheten til å øke tempo underveis. Det viste seg at eleven hadde blitt litt tryggere på rachenitsa-rytmen. Så forklarte jeg også effekten av å øke tempo i improvisasjonen.

5.4.2.6 Elev 3 siste time

Siden sist hadde eleven hatt en øvingsøkt på 30 minutter. Her hadde han øvd på hijaz-skalaen. Etter dette jobbet vi med gankino-rytmen. Først klappet vi rytmen. Her forklarte jeg også at de sju første åttendelene er samme rytme som rachenitsa, for å gjøre rytmen mer forståelig for eleven. Dette hjalp eleven med å forstå og huske rytmen. Når han begynte å få taket på rytmen skrudde vi tempoet opp gradvis, før jeg lærte bort en typisk basslinje i taktarten. Videre demonstrerte jeg en improvisasjon i taktarten mens eleven fikk i oppgave å akkompagnere. Så viste jeg hvordan man kan bruke synkope-teknikken for å tilpasse rachenitsa-frasene til gankino-rytme. Her brukte jeg 7+4-synkope hvor 4 er de fire første åttendelene i 7. Jeg viste også en måte å tilpasse frase 3 ved å spille de 11 første åttendelene av frasen, og så starte på nytt på eneren. Så demonstrerte jeg 5+6-synkopen. Videre demonstrerte jeg disse synkopeteknikkene gjennom en improvisasjon mens eleven akkompagnerte. Så fikk eleven prøve seg på å improvisere i gankino-rytme. Den første oppgaven han fikk var å spille fraser i

rachenitsa-takt, og spille en avslutning av frasen på de fire siste åttendelene. Avslutningen var to fjerdedeler på grunntonen. Her brukte eleven etter hvert synkopen 3+2+2 tilpasset gankino-rytme. Altså synkope på de tre første slagene, og vanlig på de to siste (3+2+2+2+2). Videre testet han ut 5+6-synkopen, og dette fikk han til etter en stund. Så fikk eleven i oppgave å spille alle åttendeler i førtste takt, og avslutte med to fjerdedeler på grunntonen i andre takt. Så improviserte vi litt over hijaz-skalaen i gankino-takt uten rammer, hvor jeg akkompagnerte og eleven improviserte. Så spurte jeg eleven hva han syntes om å jobbe på denne måten med å få konkrete oppgaver i improvisasjonen. Dette syntes han var en veldig bra metode. Videre improviserte vi fritt over hijaz-skalaen i rachenitsa-takt, hvor vi byttet på å improvisere og akkompagnere hverandre. Til slutt gjorde vi dette i høyt tempo. Dette hadde vi ikke gjort før, så det var utfordrende for eleven, men han klarte seg fint.

5.4.3 Vurdering

I dette kapittelet presenteres midtveisvurderingen som var en vurdering av denne elevens første improvisasjon i undervisningen, og vurderingen av elevens siste improvisasjon i undervisningen. Elevens egen vurdering av framgang sett i lys av didaktikken blir også presentert.

5.4.3.1 Midtveisvurdering elev 3 første improvisasjon

Eleven benytter frase 3. Eleven lager egne fraser og mikrofraser i improvisasjonen. Frasene blir repetert og variert. På opptaket kan man høre at eleven nynner frasene han spiller. Dette viser at eleven har et bevisst forholdt til hva han spiller når han improviserer. Rytmisk spiller eleven tight, men eleven spiller i 7/4, ikke 7/8. Dette er ikke vanlig betoning for stilen. Ornamentikken er stilriktig. Eleven benytter skalaen hele veien, men frasene låter ikke stilriktig. Dette gjelder spesielt med tanke på rekkefølgen tonene spilles. Det benyttes for eksempel lite b2 og b6 i hijaz-skalaen. Når eleven akkompagnerer, er ikke tight. Dette skyldes sannsynligvis at eleven føler taka som 7/4. Når jeg gjør synkoper i akkompagnementet mitt detter eleven ut, men han henter seg fort inn igjen. Når jeg modulerte klarte eleven å følge denne. Mot slutten av improvisasjonen spilte eleven et par fraser i 7/8, og benyttet en 6+8-synkope (starte frasen igjen på siste åttendel). Oppsummert er eleven god på ornamentikk og improvisasjon generelt, men kan jobbe mer med rachenitsa-rytmen og øve mer på fraser så improvisasjonen låter mer stilriktig.

5.4.3.2 Egenvurdering elev 3 første improvisasjon

Jeg synes det er vanskelig å bruke avslutningsformlene vi har jobbet med. Synes også det er vanskelig å føle takten som 7/8, nå føler jeg den mer som 7/4. Dette gjorde det imidlertid lettere for meg å føle eneren (i annenhver takt), så jeg ikke datt ut. Jeg føler også jeg får til å spille uten for mange pauser i melodien, og repetere fraser.

5.4.3.3 Analyse og vurdering elev 3 siste improvisasjon

Eleven benytter frase 3. Videre bruker han metamorfoseteknikk ved å gradvis endre på frasen til en ny frase. I denne improvisasjonen har eleven blitt langt flinkere på å betone 7/8-takta. Frasene bruker også mikrofraser med tonerekkefølge som er vanlig for stilen, så her er det stor framgang. Dette skyldes sannsynligvis modelleringen. Eleven bruker også den typiske avslutningsformlen vi har jobbet med i en improvisert frase. Akkompagnementet er langt tightere enn sist improvisasjon, og eleven har en tydelig 7/8-betoning. Eleven benytter 3+2+2-synkope. Videre skrudde vi opp tempoet. Her spiller eleven litt bakpå, men det er langt tightere enn sist improvisasjon. De få stedene det er litt utight henter eleven seg raskt inn igjen. Så gjorde eleven en modulasjon. Denne utførte han bra og stilriktig. Ornamentikken har blitt enda bedre, og låter stilriktig. Når jeg modulerer, følger eleven veldig bra opp med akkompagnementet. Oppsummert er frasenes oppbygning mer stilriktig enn før, eleven begynner å beherske rachenitsa-rytmen.

5.4.3.4 Elev 3 vurdering av egen framgang sett i lys av didaktikken

Hva føler du du har lært av prosjektet?

Jeg har lært nye skalaer, som er annerledes fra de jeg er vant med. Ellers føler jeg jeg har lært litt om bulgarsk bryllupsmusikk, og hvordan den spilles. Det viktigste jeg føler jeg sitter igjen med er rytmen (rachenitsa), skalaene (hijaz, nikriz og bulgarsk dur) og måten de improviserer. Både det at det er få pauser og det å lage en frase som repeteres og varieres.

Føler du dette er noe du kan dra nytte av i egne prosjekter?

Absolutt! Måten å improvisere på kan jeg absolutt ta med meg i egne jazz-prosjekter. Rytmen kan også bli spennende å se om jeg kan bruke i andre sammenhenger.

Hvilke undervisningsmetoder/læringsaktiviteter fra undervisningen ga deg mest effekt?

Jobbing med fraser og improvisasjon med rammer.

Hva kunne vært gjort annerledes i undervisningen?

Jeg skulle ønske vi hadde flere lytteeksemplere med lokale utøvere for å høre hvordan de spiller. Gjerne med andre instrumenter enn bass. Ellers veldig fornøyd. (Skulle gjerne gjort mer av de konkrete oppgavene i improvisasjonen) (se lenger ned samme avsnitt).

Hva synes du om lengden på timene og antall timer?

(Her nevnte jeg at andre elever hadde etterspurt flere, men kortere timer). For min del har det fungert godt. Siden jeg ikke har hatt så mye tid til å øve mellom timene har det vært nyttig at timene har vært så lange som de har vært.

Hva kunne du gjort annerledes?

Jeg kunne generelt tatt meg tid til å øve mer.

Annet:

Synes du det har vært nyttig å lære de frasene, eller synes du heller vi burde brukt tiden på improvisasjon?

Jeg synes det var nyttig for å lære tonespråket og måten de bygger opp frasene, så føler egt. det var nyttig, selv om det ikke er det jeg kommer til å sitte mest igjen med.

5.5 Refleksjon og diskusjon aksjonssyklus 2

Problemstillingen for denne oppgaven er «Hvordan kan jeg utvikle meg som improvisatør i trakisk bryllupsmusikk gjennom å følge Bjørn Petter Tøsses didaktikk for improvisasjon, og hvordan kan jeg videreutvikle denne didaktikken i min undervisning av gitar- og bass-elever på universitetsnivå?»

5.5.1 Elevenes måloppnåelse

Elev 1 ønsket å få et klarere rammeverk for å improvisere mer autentisk innenfor bulgarsk bryllupsmusikk til bruk i eget band, samt å få nye impulser til improvisasjon generelt som kunne brukes i andre sjangre også. Begrepet autentisk forstår jeg synonymt med begrepet stilriktig. Gjennom intervjuet (se kapittel 5.2.3.3) ga eleven uttrykk for at han hadde fått «en klarere forståelse av hvordan musikerne tenker når de improviserer innenfor stilen, og fått et rammeverk for å jobbe med improvisasjon i stilen, og generelt improvisasjon over en akkord». Videre uttrykker eleven at han «Jeg tror nok mange av konseptene og måten man

bygger opp soloen på kan overføres til disse stilene (bluegrass og rock).» Ut ifra dette ser vi at eleven selv opplever å ha fått full måloppnåelse både når det gjelder å improvisere mer stilriktig, og å kunne bruke dette i andre sjangre. I min vurdering av elevens progresjon (se kapittel 5.2.3.2) mener jeg at eleven har fått bedre og mer stilriktig frasing og ornamentikk, og spiller generelt tightere innenfor stilen enn før. Jeg støtter derfor elevens vurdering av egen måloppnåelse.

Elev 2 ønsket først og fremst å bli introdusert for sjangeren samt å få et nytt vokabular å jobbe med. Gjennom intervjuet sier eleven følgende: «Jeg føler jeg har fått et nytt tonespråk og lært meg nye skalaer, rytmer og skjeve taktarter. Føler det viktigste jeg har lært er å bli trygg på 7-takten (2+2+3) og lært de to nye skalaene (hijaz og bulgarsk dur). Prosjektet har også gitt meg nye måter å improvisere på.» Gjennom å øve inn fraser har eleven fått et nytt vokabular, og vi kan se i kapittel 5.3.3.3 at eleven kan benytte dette i improvisasjon. Her kan vi også se at eleven har blitt tightere og bedre på å føle eneren i rachenitsa-rytmen, og han kan utføre ornamentikk og modulasjon. Dette viser at eleven har lært mange stiltrekk for sjangeren, og dermed fått et nytt vokabular. Basert på dette kan vi si at eleven har fått full måloppnåelse. Likevel er målene til elev 2 langt enklere enn målene til elev 1, men dette er naturlig siden elev 2 hadde langt mindre erfaring med stilen enn elev 1.

Elev 3 ønsket å lære om stilen, og hvordan de (musikerne innenfor stilen) improviserer. I intervjuet ga eleven uttrykk for følgende: «Jeg har lært nye skalaer, som er annerledes fra de jeg er vant med. Ellers føler jeg jeg har lært litt om bulgarsk bryllupsmusikk, og hvordan den spilles. Det viktigste jeg føler jeg sitter igjen med er rytmen (rachenitsa), skalaene (hijaz, nikriz og bulgarsk dur) og måten de improviserer. Både det at det er få pauser og det å lage en frase som repeteres og varieres.» I min vurdering av elevens progresjon (se kapittel 5.4.3.3) kan vi se at eleven har blitt trygg på rachenitsa-rytmen, utvikler fraser på en måte som er stilriktig, og eleven kan nå benytte synkopeteknikk, modulasjon og ornamentikk. Basert på dette kan vi si at eleven har fått full måloppnåelse. Elev 3 hadde omtrent like lite erfaring med stilen før prosjektet som elev 2, og hadde også satt målene omtrent på samme nivå som elev 2.

Ut ifra dette ser vi at alle tre elever har nådd sine egne mål for undervisningen. Det neste spørsmålet er hva som gjorde at de tre ulike elevene med tre ulike mål nådde målene sine.

5.5.2 Didaktiske refleksjoner om måloppnåelse

Målene til elev 1 var i stor grad knyttet til utvikling av ferdigheter. Dette henger sammen med læringsaktivitetene eleven selv syntes ga mest effekt. Aktivitetene eleven trakk fram var øving på fraser og utvikling av egne fraser, improvisasjon med rammer og improvisasjon uten rammer. Som nevnt i kapittel 5.1.3.1 er øving på fraser og utvikling av egne fraser læringsaktiviteter innenfor øvingen, og improvisasjon med og uten rammer læringsaktiviteter innenfor modellæringen. Elevens erfaring av at aktiviteter fra modellæringen ga stor effekt stemmer overens med Banduras teori om at modellæring er den mest effektive måten å fremme læring på (sitert i Karsrud & Norstrand, 2017, s. 42). Jeg tenker det var flere årsaker til at eleven opplevde stor effekt av øvingen. For det første hadde eleven selv formulert et overordnet mål for undervisningen, og at jeg som lærer ga eleven konkrete delmål gjennom lekser. Leksene jeg ga var tilpasset elevens ferdighetsnivå. I starten av hver time gjorde vi en evaluering av øvingens effekt. Dette finner jeg også støtte for i Ericssons teori om målrettet øving (Ericsson, 1993, sitert i Jørgensen, 2011, s. 11). Siden eleven hadde en del erfaring med stilen fra før, la jeg mindre vekt på teorien og la mer vekt på modellæring og øving. Basert på elevens egen vurdering av hva som ga mest effekt og elevens måloppnåelse kan vi se at tilpasningen var vellykket.

Elev 2 syntes improvisasjon med og uten rammer hvor elev og lærer bytter på å improvisere ga mest effekt, siden han både kunne observere lærerens bruk av stiltrekk, samtidig som han selv fikk øvd på rachenitsa-rytmen (se kapittel 5.3.3.4). Det er det altså modellæringen med høy grad av aktivisering eleven trekker fram. Dette stemmer overens med Banduras teori om modellæringens effekt (sitert i Karsrud & Norstrand, 2017, s. 42). Eleven ser også nødvendigheten av den trinnvise progresjonen som leder opp mot dette (teoretisk og praktisk introduksjon og øving på fraser). Dette viser at den trinnvise oppbyggingen fra tradisjonell bulgarsk folkemusikkundervisning som Delchov beskriver har vært nyttig også for denne eleven (Delchov, 2020, s. 91-93). Ellers merket jeg selv stor effekt av elevens øving mellom timene. I likhet med elev 1 tror jeg dette skyldes målrettet øving i tråd med Ericssons teori (Ericsson, 1993, sitert i Jørgensen, 2011, s. 11). Med denne eleven fulgte jeg den videreutviklede didaktikken uten spesifikke tilpasninger. Det var heller ikke nødvendig med tilpasninger underveis, siden eleven utførte alle læringsaktivitetene han fikk, og jeg merket god progresjon underveis siden aktivitetene allerede passet elevens nivå. Basert på elevens egen vurdering av hva som ga mest effekt og elevens måloppnåelse kan vi se at den videreutviklede didaktikken bidro til god læring hos eleven, og slik var tilpasningen vellykket.

Elev 3 syntes improvisasjon med musikalske rammer og øvingen på fraser ga mest effekt, uten ytterligere utdyping om hvorfor. Selv er jeg enig med eleven i at improvisasjonen med rammer ga størst effekt, og dette var en bevisst tilpasning siden eleven øvde lite mellom timene. Jeg så det derfor nødvendig å kompensere manglende øving med mer modelløring. Dette fordi jeg ser modelløring som den mest effektive måten å lære hvordan musikerne improviserer innenfor stilen. En annen tilpasning som ble gjort var å i stor grad flytte øvingen på fraser fra øvingsrommet til timene. Dette gjorde jeg for at eleven skulle få benyttet læringsaktiviteten øving. Grunnen til at jeg la vekt på læringsaktivitetene improvisasjon med musikalske rammer og øving på fraser i tilpasningen av didaktikken, var at jeg regnet med dette var aktiviteter eleven var vant med gjennom sin jazzbakgrunn. Basert på elevens egen vurdering av hva som ga mest effekt og elevens måloppnåelse kan vi se at tilpasningene som ble gjort var vellykket.

Felles for didaktikken som ble benyttet på disse tre elevene var at den startet med en kartlegging av elevenes ståsted, for å kunne tilpasse didaktikken etter elevens nivå og musikalske ståsted. Videre skulle eleven selv formulere et mål for hvor de ønsket å komme, og med utgangspunkt i ståsted og mål ble veien tilpasset; både i planleggingen og underveis, ved behov. Overordnet ble altså didaktikken videreutviklet basert på Kierkegaards tanker om viktigheten av å basere undervisningen på elevens ståsted (Kierkegaard, 2012, s. 27).

6. Avslutning

I dette kapittelet blir avhandlingen konkludert, og det sees på hvilken nytte den kan ha. Her blir det også vurdert hvordan Tøsses didaktikk kan utvikles videre basert på elevenes erfaringer fra undervisningen.

6.1 Konklusjon

Innledningsvis skrev jeg at oppgavens problemstilling var:

«På hvilke områder kan jeg utvikle meg som improvisatør i trakisk bryllupsmusikk gjennom å følge Bjørn Petter Tøsses didaktikk for improvisasjon, og hvordan kan jeg videreutvikle denne didaktikken i min undervisning av tre gitar- og bass-elever på universitetsnivå?»

Gjennom prosjektet har jeg utviklet meg som improvisatør innenfor trakisk bryllupsmusikk gjennom å forbedre måten jeg bygger opp fraser på til å bli mer stilriktig, jeg har blitt bedre på stilriktig ornamentikk og blitt bedre på å benytte typiske stiltrekk som synkopeteknikk og modulasjon. Jeg har også utviklet meg som lærer gjennom å videreutvikle Tøsses didaktikk til egne elever og her fant jeg ut at det viktigste var å benytte elevens ståsted i tilpasningen basert på elevens nivå innenfor stilen og liknende stilarter, og den enkeltes musikalske ståsted.

6.2 Videre utvikling av Tøsses didaktikk

Elev 2 og 3 trakk fram at de savnet flere lytteeksempler med lokale utøvere (se kapittel 5.3.3.4 og 5.4.3.4). Elev 1 nevnte ikke dette, og det tror jeg skyldes at han hadde en del kunnskap om musikkstilen fra før, og derfor visste hva han skulle søke etter for å finne dette på egenhånd. Tøsse trekker også fram å høre lokale utøvere spille som viktig for å lære musikkstilen (se kapittel 5.1.3.1), så dette er noe som bør fokuseres mer på i didaktikken. Elev 2 trakk fram at han tror han hadde fått bedre resultater om han hadde øvd mer jevnlig og heller hatt kortere øvingsøkter (se kapittel 5.3.3.4). Elev 3 trakk fram at han generelt kunne øvd mer (se kapittel 5.4.3.4). Elev 1 trakk også fram flere og kortere øvingsøkter, og foreslo at flere og kortere timer kunne løse dette ved å forlenge prosjektperioden og gi eleven færre ting å øve på mellom hver time (se kapittel 5.2.3.3). Dette lot seg dessverre ikke gjøre innenfor oppgavens omfang, men er absolutt noe jeg vil legge vekt på i den videre utviklingen. Ellers trakk elev 1 og 2 fram at de gjerne ville jobbet med flere komposisjoner enn Cvetina Rachenitsa, og heller lært færre av temaene (se kapittel 5.2.3.3 og 5.3.3.4). Det kom også fram at elev 2 ønsket å jobbe med komposisjoner som benyttet skalaer vi jobbet med på timene (se kapittel 5.3.3.4

). Dette ville gjort at eleven også kunne lært skalaen gjennom å lære komposisjoner, så det vil jeg absolutt benytte i den videre utviklingen av didaktikken. Der vil det også benyttes flere komposisjoner.

6.3 Avhandlingens nytte

Jeg håper denne avhandlingen kan benyttes av utøvende musikere som vil forbedre sine ferdigheter innenfor bulgarsk bryllupsmusikk, og jeg tror den videreutviklede didaktikken også kan benyttes til å lære andre musikkstiler og utvikle improvisasjonsferdigheter innenfor andre stilarter. Dette er også et område det kan forskes mer på. Jeg tror også avhandlingen kan benyttes av lærere som ønsker et undervisningsopplegg de kan benytte for å lære sine elever improvisasjon innen bulgarsk bryllupsmusikk, eller tilpasse dette til undervisning av andre sjangre eller improvisasjonsstiler.

Litteraturliste

Aksdal, B., Ledang, O. K. & Holen, A. (2020, 13. februar). *Folkemusikk*. Store Norske Leksikon. <https://snl.no/folkemusikk>

Alterhaug, B. (2021, 6. oktober). *Improvisasjon*. Store Norske Leksikon. <https://snl.no/improvisasjon>

Angelova, M. (2018, 20. juli). *Horo: The History Behind Bulgaria's National Dance*. Culture Trip. <https://theculturetrip.com/europe/bulgaria/articles/horo-the-history-behind-bulgarias-national-dance/>

Arnøy, J. (2023). *Hva er ikke-formell læring*. Narviksenteret. <https://www.narviksenteret.no/formidling/hva-er-ikke-formell-laering/>

Austad, E. (2018, 25. juni). *Jazzens røtter – Europeiske og afrikanske trekk*. NRK Skole. https://www.nrk.no/skole/musikkparken/jazzens-rotter-_ -europeiske-og-afrikanske-trekk-1.13147474

Berg, J. & Monsen, C. (2021, 7. november). *Jazz*. Store Norske Leksikon. <https://snl.no/jazz>

Bergan, J. V. & Hansen, K. A. (2021, 6. juli). *Populærmusikk*. Store Norske Leksikon. <https://snl.no/populærmusikk>

Buchanan, D. A. (1996). Wedding Musicians, Political Transition, and National Consciousness in Bulgaria. I M. Slobin (Red.), *Retuning Culture: Musical Changes in Central and Eastern Europe*. (s. 200-230). Duke University Press.

Buchanan, D. A & Folse, S. (2006). How to Spin a Good Horo: Melody, Mode, and Musicianship in the Composition of Bulgarian Dance Tunes. I M. Tenzer (Red.), *Analytical Studies in World Music* (s. 58-91). Oxford University Press.

Büttner, J. (2014, 21. februar). *Jazz Player's Brains See Music as Language*. NBC News. <https://www.nbcnews.com/science/science-news/jazz-players-brains-see-music-language-n35601>

Crum, D. (1975). *Gankino Horo*. Vitrifolk.fr.

<http://www.vitrifolk.fr/descriptions/descriptions-bulgarie-GANKINO%20A1%20---%20Gankino%20Horo-Anglais.pdf>

Delchov, D. (2020). *Steg for steg: En studie av musikalsk oppvekst, kunnskap og utvikling i bulgarsk tradisjonsmusikk*. [Masteroppgave, Universitetet i Oslo]. DUO Research Archive. <https://www.duo.uio.no/handle/10852/78222>

Dillan, L. (2008). *Improvisasjon: kunsten å øve på noe som ikke eksisterer*. [Masteroppgave, Norges Musikkhøgskole]. Lisadillan.com https://lisadillan.com/onewebmedia/Lisa_Dillan_Improvisasjon-kunsten_å_øve_på_noe_som_ikke_eksisterer_.pdf?fbclid=IwAR1rtdmQAwdIdNeFCLOxirsft2xvmb5_GOLxSMxE05N3so9lx3loBZmOHss

Farraj, J. (2018a). *Welcome to the new MaqamWorld*. MaqamWorld. <https://www.maqamworld.com/en/index.php>

Farraj, J. (2018b). *Maqam Nikriz*. MaqamWorld. <https://www.maqamworld.com/en/maqam/nikriz.php>

Ferner, P-A. & Smørgrav, I. (2020, 2. november). *Improvisasjon (musikk)*. Store Norske Leksikon. https://snl.no/improvisasjon_-_musikk

Gridley, M., Maxham, R., & Hoff, R. (1989). Three Approaches to Defining Jazz. *The Musical Quarterly*, 73(4), 513–531. <http://www.jstor.org/stable/741817>

Grønmo, S. (2020, 30. oktober). *Deltakende observasjon*. Store Norske Leksikon. https://snl.no/deltakende_observasjon

Hanken, I. M. & Johansen, G. (2021) *Musikkundervisningens didaktikk* (3. utg.). Cappelen Damm Akademisk.

Herr, K., & Anderson, G. L. (2005). *The Action Research Dissertation: A Guide for Students and Faculty*. Thousand Oaks

Hiim, H. (2020). Likheter og forskjeller mellom tilnærminger til aksjonsforskning. I S. Gjøtterud, H. Hiim, D. Huseby & L. H. Jensen (Red.), *Aksjonsforskning i Norge, volum 2: Grunnlagstenkning, forskerroller og bidrag til endring i ulike kontekster* (s. 25-54). Cappelen Damm Akademisk.

Iotova, A. I. (2013, januar). *Traits of Bulgarian Folk Music*. ResearchGate.
https://www.researchgate.net/publication/318944743_Traits_of_Bulgarian_folk_music_p414

Jørgensen, H. (2011). *Undervisning i øving : En innføring for sang- og instrumentallærere*. Norsk Musikkforlag.

Karsrud, F. T. & Norstrand, A. W. (2017). Muntlig fortellingsdidaktikk i et lærende praksisfellesskap. *Barn*, 35(4), 37-51.
<https://tidsskriftetbarn.no/index.php/barn/article/view/4913/7558>

Kierkegaard, S. (2012). Synspunktet for min Forfatter-Virksomhed. *Søren Kierkegaards Skrifter 16* (s.11– 76). Gads Forlag.

Krumov, L. (u.å.). *Bulgarian Dance Rhythms*. Ludmikrumov.com.
<http://www.ludmikrumov.com/site/wp-content/uploads/2010/10/Bulgarian-Odd-Rhythms1.pdf>

Lackner, E. J. (2020, 17. november) *forelesning*. Store Norske Leksikon.
<https://snl.no/forelesning>

Ledang, O. K., Haug, U. & Knudsen, J. S. (2021, 19. november). *Musikk i Bulgaria*. Store Norske Leksikon. https://snl.no/Musikk_i_Bulgaria

Nordbø, B. (2020, 18. juli). *Kvalitativ*. Store Norske Leksikon. <https://snl.no/kvalitativ>

Oakes, D. (2003). *RŮČENICA*. Folkdancefootnotes.

<http://www.folkdancenotes.com/dancenotes/Dick%20Oakes/Rucenica.htm>

Oomes, C. (2007, 25. oktober). *Ottoman influences on Balkan music*. Sultans Trail.

<https://www.sultanstrail.net/en/osman-influences-on-balkan-music/>

Overland, J. (2020, 15. april). *Planlegging av læringsaktiviteter*. NDLA.

<https://ndla.no/subject:1:9bb7b427-3f5b-4c45-9719-efc509f3d9cc/topic:1:a4db6c9d-7890-4348-8d0f-cbeef354d3db/resource:e92c426c-8d01-4ee5-b89a-abd05278e804>

Rice, T. (1994). *May It Fill Your Soul: Experiencing Bulgarian Music*. The University of Chicago Press.

Romero, A. (2011, 6. mai). *Accordionist Petar Ralchev: the Mozart of Bulgarian Folk Music to Perform in Philadelphia*. World Music Central.

<https://worldmusiccentral.org/2011/05/06/accordionist-petar-ralchev-the-mozart-of-bulgarian-folk-music-to-perform-in-philadelphia/>

Ruud, E. (2016). *Musikkvitenskap*. Universitetsforlaget.

Ruud, E. (2020, 3. mars). *Musikkpedagogikk*. Store Norske Leksikon.

<https://snl.no/musikkpedagogikk>

Sahlander, B. F. (2017). *Från Gundton till b2: Ett Jazzmetodiskt Forskningsprosjekt*.

[Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Agder.

Silverman, C. (2007, 1. januar). *Bulgarian Wedding Music Between Folk and Chalga: Politics, Markets, and Current Directions*. CORE.

<https://core.ac.uk/download/pdf/225621936.pdf>

Sjøberg, S. (2020, 13. mars). *Didaktikk*. Store Norske Leksikon.

<https://snl.no/didaktikk>

Smith, G. E. (1991). In Quest of a New Perspective on Improvised Jazz: A View from the Balkans. *The World of Music*, 33(3), 29–52. <http://www.jstor.org/stable/43562794>

Tjørhom, F. T. (2016). *Hvordan underviser man musikalsk improvisasjon på videregående- og bachelornivå?: En intervjuundersøkelse av tre hovedinstrumentlæreres undervisningsmetoder sett i lys av forskning innen musikalsk improvisasjon*. [Masteroppgave, Universitetet i Oslo]. DUO Research Archive. <https://www.duo.uio.no/handle/10852/51074>

Tøsse, B. P. (2020). *Musikk til folket!: En undersøkelse av bulgarsk bryllupsmusikk i Trakia fra 1980-2020*. [Masteroppgave, Norges Musikkhøgskole]. Brage. https://nmh.brage.unit.no/nmh-xmlui/bitstream/handle/11250/2738655/Bjorn-Petter_Tosse_Masteroppgave.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Walk, M. (2002). *A Method for Learning Jazz Improvisation Through Transcription and Analysis: Like Someone in Love* [Uavhengig Forskningsprosjekt]. University of Wisconsin.

Wæhle, E., Dahlum, S. & Grønmo, S. (2020, 14. mai). *Case-studie*. Store Norske Leksikon. <https://snl.no/case-studie>